

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В. Ф. Габдулхаков

**ПЕРСОНИФИКАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
В ВУЗЕ**

КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Монография

Казань
2013

УДК 159.925

ББК 88.55

Т53

Координационный совет
по психолого-педагогическим
исследованиям РАО

Главный редактор
Д. И. Фельдштейн
Заместитель главного редактора
С. К. Бондырева

© **Габдулхаков В. Ф.**

Т53 Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии: монография / В. Ф. Габдулхаков. – М.: Московский психолого-социальный ун-т (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 293 с.

ISBN 5-89502-779-2 (МПСУ)

ISBN 5-89395-688-5 (НПО «МОДЭК»)

Компоненты персонифицированной подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования раскрываются в контексте традиционного опыта известных европейских университетов Англии, Франции и экспериментальных поисков психологов и педагогов российских вузов.



Книга написана по материалам работы в Оксфорде (10th Annual international Conference «Science and education in the XXI century» (2013), University of Oxford, Oxford, England) при поддержке участников симпозиума и адресована работникам образования, слушателям курсов повышения квалификации, специалистам в области теории и методики высшего профессионального образования.

УДК 159.925

ББК 88.55

ISBN 5-89502-446-9 (МПСУ)

ISBN 5-89395-489-3 (НПО «МОДЭК»)

© ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
Российской академии образования (РАО), 2013

ВВЕДЕНИЕ

На степень персонификации (личностного и профессионального саморазвития, самосозидания) педагога и воспитанника в высшей профессиональной школе влияет и экономика, и политика, и постоянно меняющиеся социокультурные условия. По признанию специалистов¹, начиная с 1991 г. Россия теряет свой промышленный ресурс. В то время как «азиатские тигры», Бразилия, Индия, Китай и др. продолжают неуклонно двигаться по пути догоняющего развития, модернизируясь на собственной культурной основе. Россия же за последние 15 лет пережила деиндустриализацию и еще больше отстала от них. 2013 год оказался в России годом переоценки роли и значения науки: подводятся итоги 70-летней истории существования Российской академии образования (РАО, АПН СССР, АПН РФ), проводится реорганизация Академии наук РФ.

Известно, что еще в 1994 г. Всемирный банк², выделивший на структурную реформу РФ солидный заем, высказал немало рекомендаций руководству России, среди них «закрыть педагогические институты и привлечь учителей из числа выпускников университетов»; «закрыть профессиональные училища, которые не могут провести структурную перестройку» (с. 49); установить «минимальные стандарты гражданственности», которые сводились авторами доклада к «способности правильного чтения карт, объяснению на иностранном языке, правильному заполнению налоговых деклараций»; кроме того, по мнению авторов, к этим стандартам «можно было отнести любовь к российскому искусству и литературе, а также терпимость к другим социальным группам» (с. 51); ввести «подушное финансирование школ, исходя из уровня расходов на одного ученика» (с. 57); «не повышать долю расходов на высшее или среднее профессионально-техническое образование в общем объеме ВВП, если они до этого не будут серьезно реструктурированы» (с. 58); «передать ответственность за выбор учебных материалов из министерства самим школам» (с. 74) и др.

В 1993 г Национальная комиссия по образованию Великобритании опубликовала доклад «Учимся преуспевать. Радикальный взгляд на образование сегодня и стратегия на будущее». Рекомендации, как добиться положительных перемен, сформулированы в виде нескольких целей: сокращение объема обязательного образования, совершенствование системы повышения квалификации преподавателей, сосредоточение управле-

¹Гранин, Ю.Д. Модернизация России: без поддержки ученых и педагогов? // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. - № 3. – С. 36.

²См.: Доклад Всемирного банка, 1994: I, а также: Decade of Education for Sustainable Development (DESD) 2005-2014.

ния образованием и подготовки кадров преподавателей в руках одного органа, увеличение инвестиций в образование, расширение участия общественности в деятельности школы и др. Как видим, рекомендации для России похожи на цели британского образования. Но если в России реформы (по рекомендациям Всемирного банка) направлены на сужение социальной сферы образования, то в Англии (по рекомендациям Национальной комиссии) наоборот – на расширение.

Нельзя не согласиться с профессором Высшей школы экономики В.Д.Шадриковым³, который говорит, что образование и его качество в России таковы, какова экономика (промышленность), что если на горизонте появится промышленность – появится и хорошее образование. Но разве не образование определяет состояние экономики? Ведь только серьезные вложения в человеческий капитал способны радикально повлиять на перспективы развития экономики. Но с этим не соглашаются реформаторы, финансируемые Всемирным банком.

Сейчас можно констатировать, что в результате реформ в России пока развиваются негативные тенденции: снижение роли прикладной науки – методики преподавания предметов, ликвидация педагогических вузов и сокращение предметной подготовки в тех вузах, которые ещё готовят учителей; в школу стали приходить учителя с очень низкой профессиональной подготовкой. Многие из них стали настоящей проблемой для руководителей школ: эти учителя не могут работать с детьми и не могут научиться педагогической работе на курсах повышения квалификации, а ругать (или увольнять) их нельзя, так как они победители гранта «Наш новый учитель»⁴ (т.е. учитель без педагогического образования). Среди таких учителей несостоявшиеся ученые-математики, физики, химики; невостребованные в армии выпускники военных учебных заведений; не желающие работать с больными врачи; разорившиеся предприниматели и др. Многие из них не знают простых вещей организации урока и воспитания детей.

Ещё 100 лет назад Владимир Маяковский бросил вызов сложившимся к тому времени поэтическим традициям своим стихотворением «А вы могли бы?» (1913 г.), написав: «А вы ноктюрн сыграть могли бы на флейте водосточных труб?». Обычная флейта как символ классической поэзии никак не сочеталась с флейтой из водосточных труб. Соответственно ноктюрн на струнах из водосточных труб – произведение совершенно друго-

³Теория и практика оценки уровня квалификации педагогических кадров в системе общего образования. // Круглый стол. – Казань: МО и Н РФ, КФУ, 2013.

⁴См.: Приказ от 26.09.2012 г. № 5190/12 «О внесении изменений в список получателей гранта «Наш новый учитель» для привлечения в школу лучших выпускников ведущих, в том числе и непедagogических, вузов, молодых аспирантов и кандидатов наук, имеющих способности к учительской профессии" (22.11.2012 г.).

го порядка, произведение, по Маяковскому, отражающее красоту реальной жизни. Но он противопоставил традиционной поэзии новую поэзию. А что противопоставляем мы традициям нашей отечественной психологии и педагогики? Их незнание и нежелание знать?

Через 80 лет (после стихотворения Маяковского «А вы могли бы?») Александр Солженицын тоже обратился к образу струн, но струн не водосточных, а струн пустоты. На присуждении литературной награды Американского Национального клуба искусств в 1993 году Солженицын сказал, что подлинная новизна жизни не может возникнуть сама по себе, что, будучи построенной на пустоте, она несет в себе лишь разрушение. Вся культура ушла в самовыражение и это самовыражение в огромной степени подверглось невероятному самовырождению и, по сути, является «игрой на струнах пустоты».

Игру на струнах пустоты напоминает и игра в национальную идею. Проблема русской национальной идеи продолжает волновать российскую общественность⁵. Исследователи этой идеи показывают связь качества конкретного многофакторного государственного управления, общественной активности и успешности страны в целом, выявляют специфические ключи к успеху России, отличающиеся от таковых для иных государств-цивилизаций, показывают, что современная социально-экономическая и политическая модель страны мало совместима с жизнеспособностью России. Однако следует отметить, что если ученые-педагоги видят национальную идею в построении теорий гарантированного качества образования⁶, то педагоги-практики, дети и их родители – в социальной доступности (бесплатности) образования, имея ввиду подпольный рынок образовательных услуг. Причем доступность они ждут на всех уровнях – от дошкольного и начального до среднего, высшего и послевузовского.

Развивая первое (теории), например, В.И.Андреев справедливо говорит о том, что образование достигает гарантированного качества в том случае, если оно переходит в самообразование, воспитание – в самовоспитание, а развитие – в творческое саморазвитие личности⁷. Хотя и это не предел. Мы, например, считаем, что саморазвитие тоже не имеет общественно значимой целевой установки, если оно не переходит в творческую САМО-деятельность, т.е. в деятельность, творческую, самостоятельную, полезную обществу.

В поисках национальной идеи практически предано забвению твор-

⁵См.: Национальная идея России. / Ред. С.С.Сулакшин. В 6-ти т. – М., 2012.

⁶См. работы А.И.Субетто, Н.Ш.Никитиной, Ю.П.Похолкова, Н.А.Селезневой, С.А.Степанова, И.П.Артюхова, Г.В.Безродной, Е.С.Трегубовой, Г.В.Мухаметзяновой и др.

⁷Андреев, В.И. Эволюция концепции субъектно-ориентированного образования для творческого саморазвития личности. // Сб.: Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее. – Казань: Казан. ун-т, 2012. – С. 37.

ческое наследие В.Г.Белинского, Н.А.Добролюбова, Н.Г.Чернышевского, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова, Н.К.Рериха, академика Д.С.Лихачева и др., с деятельностью которых связаны такие понятия, как русская интеллигенция, интеллигентность (благородство, честь, достоинство, любовь к родине, порядочность, справедливость, милосердие), понятия о светской, гражданской, научной, духовной культуре, о месте религии в культурном наследии народа и др. Сейчас это наследие упоминается как историческое прошлое и даже В.Д.Шадриков говорит, что «духовность является атрибутом морали. Но если учесть, что общественная мораль и религия возникают одновременно и что мораль по объему совпадает с первобытной религией, то можно сделать заключение, что духовность тесно связана с религией»⁸.

Игру на струнах пустоты напоминает и современная российская теория образования с традиционными штампами, не проверенными практикой заявлениями, декларациями, «нововведениями», с бурно развивающимся вокруг образования (стандартов, программ, учебников) государственным и негосударственным бизнесом, с плагиатом и вырождающимися понятиями, массовой религиозностью и разрушением идеи мультикультурного общества. Не продуманные и не эффективные меры по бесконечному реформированию и модернизации образования, спекулятивные и штампованные диссертации только усиливают деградацию педагогической науки и школы. У учителей уже давно нет времени работать на качество образования: они едва успевают оформлять непрерывно нарастающий вал учебно-методической и отчетной документации как неменных атрибутов «инновационной» деятельности.

Выявляемые «приоритетные стратегии» развития педагогических теорий объявляются иногда законами⁹. Среди них – законы цикличности развития педагогических теорий; природной, социальной, культурологической и технологической обусловленности (сообразности); системообразующего феномена; системной интеграции и дифференциации научного знания; многомерных бинарностей; конвергенции и дивергенции научного знания; межпредметного творческого переноса научного знания; мониторинга и обратной связи; оптимизации; возрастания требований к эффективности и гарантированности качества образования (воспитания); сотрудничества и конкуренции научных школ и отдельных ученых. Как видим, в качестве законов звучат и требования управленческих структур

⁸Шадриков, В.Д. Происхождение человечности. – М.: Логос, 1999. – С. 72-73.

⁹См., напр., Андреев, В.И. Ретроспективный и прогностический подходы к разработке концепции субъектно-ориентированного образования для творческого саморазвития студентов – будущих педагогов. // Образ. и самообразование. – 2012. - № 5(33). – С. 14-15; Андреев, В.И. Концептуальная пед. прогностика. – Казань, 2012. – С. 95-118; Андреев, В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования. – Казань, 2013.

к образованию, и уже известные педагогические концепции, и некоторые тенденции развития образования последних лет. Бросается в глаза отсутствие в них личности, а также философии, психологии развития личности, отсутствие политики, экономики (региональной и глобальной), определяющих структуру, ментальность, культуру развития личности XXI века.

Неприспособленность науки и образования к новым – рыночным – условиям – главная причина проявления негативных тенденций в разнообразных попытках управленцев диверсифицировать российскую науку и образование. На это обращают внимание участники 42-го Международного симпозиума IGIP по инженерному образованию «Глобальные вызовы в инженерном образовании» (25-27 сентября 2013 г., www.igip-online.net); 16-й Международной конференции по интерактивному обучению (Interactive Collaborative Learning) www.icl-conference.org 23-28 сентября 2013 г.; Международной научно-практической конференции «Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы» (1-2 октября 2013), организуемых Российской академией образования и университетами в Казани.

В.М.Ростовцева¹⁰, обращаясь к проблеме диверсификации, подчеркивает, что проникновение рыночных отношений в организационные механизмы образования заставляют вузы искать новое качество предлагаемых образовательных услуг, которые бы заинтересовали современного потребителя, что возможно при условии соответствия вызовам времени и актуализации прогностического подхода в образовательной стратегии. Диверсификация как условие подготовки преподавателей высшей школы, представляет собой полифункциональное явление. Она компенсирует недостатки, объективно существующие в системе педагогического образования, дополняет и совершенствует его в контексте принципа непрерывного образования, наряду с социально педагогической и управленческой функциями диверсификация выполняет функцию формирования корпоративной культуры вуза. В масштабе вуза диверсификация формирует его диверсификационный потенциал как важный аспект инновационного развития и создания индивидуальности, особого конкурентного качества вуза на рынке образовательных услуг.

В докладе Всемирного банка № 13 638-RUS от 22 ноября 1994 г., подготовленном под руководством Стивена П. Хайнемана¹¹, указывается, что главная проблема реформы российского образования состоит в том,

¹⁰Ростовцева, В.М. Диверсификация как условие подготовки педагогических кадров высшей школы средствами языкового образования. // Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования. - Санкт-Петербург, 2005. – 425 с.

¹¹Доклад Всемирного банка (1994) «Россия: образование в переходный период».

чтобы так реструктуризировать эту добившуюся больших достижений в прошлом систему, чтобы она могла удовлетворить новые потребности непланового рынка и открытого общества. Реализация диверсификации в процессе реформирования отечественного высшего образования заимствует американскую образовательную модель, причем российской высшей школой заимствованы как структура образования, так и названия профессиональной ориентации — магистр, бакалавр, а также формы образования — дистанционное вместо заочного, педагогические технологии и другие. Ориентация на рекомендуемый Советом Европы компетентностный подход реализуется при разработке образовательных стандартов и программ высшего образования.

Интересна в этом смысле точка зрения В.Я.Назмутдинова¹², который считает, что сегодня систему образования, знания специалистов следует оценивать не по принципу «от достигнутого», который создает иллюзию благополучия, а с учетом новых, беспрецедентно жестких требований выживания: людям приходится овладевать громадным — несоизмеримо с прежними стандартами — объемом знаний во всех областях естественных, технических и социально-гуманитарных наук. Всё это напоминает катастрофу. Не случайно В.И.Слободчиков подчеркивает, что «сегодня в нашем образовании мы наблюдаем две катастрофы — одна уже произошла, а другая происходит на наших глазах. Первая катастрофа — мировоззренческая — с момента как отменили «всесильную и потому верную» марксистско-ленинскую идеологию. А что взамен? Взамен, по словам бывшего министра, всеобщее потребительство, а миссия образования — подготовка — подготовка квалифицированного потребителя, а не творца. Вторая катастрофа — это когда в образование валом пошли эффективные менеджеры, этикие — экономы, не имеющие к содержанию и смыслам образования никакого отношения»¹³. Экономический — не всегда успешный — эффект охватил все звенья образования — от среднего до высшего и послевузовского.

В.В.Кондратьев, Ю.М.Кудрявцев, Г.И.Ибрагимов, У.А.Казакова, Л.В.Редин, В.Е.Уткин и др. отмечают, что необходимость реформирования системы высшего профессионального образования вызвана поступательным нарастанием инновационных процессов в экономике и промышленности и замедленным переходом системы подготовки специалистов на инновационный путь развития¹⁴. Г.И.Ибрагимов¹⁵, в частности, обращает

¹²Назмутдинов, В.Я., Яруллин, И.Ф. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности. — Казань: ТРИ «Школа», 2013. — С. 274.

¹³Слободчиков, В.И. Дошкольное образование — полигон для культурных проб ребенка. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2013. - № 4. — С. 12-13.

¹⁴ Проблемы научно-исследовательской деятельности преподавателя высшей школы. / И.Ф.Албегова, М.Н.Гаранина, Г.И.Ибрагимов, У.А.Казакова, В.В.Кондратьев, Ю.М.Куд-

внимание на то, что развитие теории форм организации обучения со второй половины 80-х годов XX в. определяли две взаимосвязанные тенденции – дифференциации и интеграции. Обе они отражали поиски педагогами путей демократизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса в условиях перехода общества к рыночным отношениям. А.М.Елисеева¹⁶ считает, что основной функцией системы высшего образования является воспроизводство высококвалифицированных трудовых ресурсов, от качества которых зависит процветание экономики страны и ее конкурентоспособность в мире. Российская высшая школа, пережившая существенные изменения в связи со сложным переходом от командной экономики советского периода к «дикому» капитализму начального постперестроечного времени, столкнулась с целым рядом противоречий, сопутствующих выполнению этой функции. Среди них: несоответствие качеств выпускаемых специалистов требованиям инновационного этапа развития страны, слабый учет в системе образования проблемных ситуаций, складывающихся на региональных рынках труда, трудности в отборе абитуриентов, наглядно проявившиеся в связи с экспериментом ЕГЭ, инерционность в преобразовании традиционных образовательных технологий в учебном процессе и др. Все они, так или иначе, отражаются на трансформации системы управления высшим образованием, начиная с государственного и регионального уровней, заканчивая организацией учебного процесса и трудоустройством выпускников отдельных вузов.

Уже в начале 2000-х гг. были приняты базовые документы, определяющие приоритеты и основные задачи государственной политики в образовательной сфере (Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Федеральная целевая программа развития образования на 2006 – 2010 гг., Приоритетный национальный проект «Образование»). В этих документах определены основные направления реформирования российской системы высшего образования, реформы нацелены на подготовку учителя нового типа.

В этой связи М.А.Чошанов (с опорой на опыт университетов и колледжей США) подчеркивает, что в настоящее время «происходит сдвиг парадигмы и в подготовке традиционных учителей, акцент переносится на подготовку учителей нового типа – учителей, способных работать в

рявцев, Л.В.Редин, В.Е.Уткин, Ю.В.Уткин; под ред. В.В.Кондратьева. – Казань: Редакционно-издательский центр, 2012. – С. 5.

¹⁵Ибрагимов, Г.И. Концентрированное обучение: теория, история, практика: монография / Г.И.Ибрагимов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – С. 44-45.

¹⁶Елисеева, А.М. Социально-коммуникативный ресурс управления вузом в условиях реформирования высшей школы. // Автореф. дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.08 – социология управления. – М., 2009. – 19 с.

условиях информационного общества, предъявляющего высокие требования к конструктивно-проектировочной функции учителя. Причем в новых условиях учитель – это не просто онлайн-урокодатель, он становится своего рода аналитиком и менеджером информационных ресурсов, проектировщиком и конструктором фрагмента урока, урока целиком, отдельного курса с использованием интерактивного инструментария, исследователем эффективности разработанного курса. Очевидно, что в условиях новых информационных технологий происходит радикальное изменение содержания деятельности учителя. В этих условиях учитель в какой-то степени становится одновременно и инженером – учителем-инженером»¹⁷.

Однако и в России, и за рубежом, несмотря на очевидный сдвиг в парадигме образования, личность обучаемого рассматривается во всё более персонифицированном контексте. Интересен в этом смысле опыт Оксфордского университета¹⁸ (наверно, одного из самых консервативных университетов мира), в котором на практике осуществляется персонифицированный (индивидуализированный, дифференцированный, личностно-развивающий, субъектно-ориентированный, инженерно-конструктивный) подход к образованию через системную организацию в своей структуре университетских колледжей. Реформа высшего образования, проводимая в настоящее время в Великобритании в соответствии с Законом о дальнейшем и высшем образовании, имеет ярко выраженный персонифицированный характер, предполагает: создание единой структуры финансирования университетов, политехнических институтов и колледжей системы высшего образования; дальнейшее совершенствование качества подготовки специалистов и с этой целью организацию внешнего контроля за качеством подготовки с помощью общенационального аудиторского органа, созданного вузами; установление более тесных связей вузов с

¹⁷Чошанов, М.А. Инженерия обучающихся технологий. / М.А.Чошанов. – М.: БИНОМ Лаборатория знаний, 2011. – С. 208-209.

¹⁸По материалам исследования автора (В.Ф.Габдулхакова) в Оксворде. Основание: приглашение (август 2013 г.): Dear Valerian Faritovich! We would like to invite you to attend the 10th Annual International Conference on Religion during the dates of August 4-14, 2013 at Jesus College in the University of Oxford, Oxford, England. Jesus College is one of the thirty-eight colleges that form the University of Oxford and was founded in 1571. We are pleased to invite you to become a member of this Round Table. Membership is limited to approximately thirty-five (35) interdisciplinary scholars who have a particular interest in this subject.

You are invited and encouraged to make a presentation and to provide a paper on a relevant aspect of the topic, however your participation as a member of the Round Table is not contingent upon presenting and you can serve on a panel or as a discussion leader. Papers presented at the Round Table may be subsequently submitted for publication in the *Forum*, a journal of the Oxford Round Table. Papers considered for publication in the *Forum* are evaluated by peer reviewers as to technical and substantive quality and for potential to make a significant contribution to new knowledge in the field. (...).

промышленными предприятиями и коммерческими структурами для дальнейшего экономического развития страны; расширение доступа к высшему образованию взрослого населения страны и мн. др.

В соответствии с прогнозами будет расширено обучение по форме неполного учебного дня в системе образования взрослых. Возрастет доля частного финансирования высшей школы за счет промышленных и коммерческих структур, пожертвований от частных лиц и выпускников вузов, оплаты за обучение, что предопределил, в свою очередь, более независимую деятельность высших учебных заведений. Однако определяющим по-прежнему останется государственное финансирование высшей школы. Закон о дальнейшем и высшем образовании, принятый в 1992 г., упраздняет бинарную систему (противопоставляющую университетам политехнические институты и колледжи), учреждает единую модель высшего образования, предоставляя политехническим колледжам и эквивалентным учебным заведениям статус университета. В реформе высшего образования особое место отводится Открытому университету. Подчеркивается, что Открытый университет является единственным в своем роде высшим учебным заведением, осуществляющим подготовку высококвалифицированных специалистов по форме неполного учебного дня через дистанционное (дистантное) обучение.

Модернизация высшего образования предполагает дальнейшую компьютеризацию высшей школы в новых условиях, целесообразность субсидирования научно-исследовательских работ по этой проблеме. В целях оказания помощи в проведении реформы правительство создает специальную консультационную службу для разъяснения новой структуры и механизма ее внедрения. Таким образом, совершенствование системы образования Великобритании в последние десятилетия является одним из заметных процессов общественной и культурной жизни страны, надежным инструментом решения социально-экономических проблем государства.

К примеру, Оксфордский университет, который имеет развитую систему колледжей, является мировым лидером по качеству образования, а психолого-педагогические условия персонифицированного образования в нём вызывают интерес не только ученых, но и самих учащихся.

В настоящее время (и у нас, и за рубежом – в Англии, США) гуманитарная персонология¹⁹ рассматривается как средство персонификации

¹⁹The system of higher education in the United States differs from its counterparts in Europe in certain ways. In the United States, there is a nationwide assumption that students who have completed secondary school should have at least two years of university education. Hence, a great number of “junior colleges” and “community colleges” have sprung up to provide two years of undergraduate study, in contrast to the traditional universities and colleges, where a majority of students complete four years of study for a degree.

высшего профессионального образования (М.Б.Есаулова, Г.Л.Тульчинский, В.В.Сериков, В.А.Ситаров, В.В.Грачев, В.Т.Кудрявцев и др.). При этом персонификацию понимают не только как обращение к индивидуальности, но и как форму, позволяющую видеть новые резервы в стратегии обучения, направленного на активное включение личности обучающегося не только в процессы самообучения, но и в процессы самосоздания²⁰.

Персонифицированный подход в Оксфордском университете проявляется в том, что студенты имеют возможность большое количество своего времени посвящать досугу – к их услугам более 300 кружков по интересам. Традиционно пристальное внимание в Оксфорде уделяется спорту как полезному и престижному виду отдыха. Из стен Оксфорда вышла целая плеяда блестящих деятелей науки, литературы, искусства – здесь преподавали Кристофер Рен, Джон Толкин, Льюис Кэрролл, учились Роджер Бэкон и Маргарет Тетчер. 25 британских премьер-министров закончили Оксфорд.

В Оксфордском университете в рамках персонификации так же, как и в университетах США, большое внимание уделяется обострившимся в последнее время проблемам поликультурного, мультикультурного образования. Например, Christine E. Sleeter в книге, которая активно используется в Оксворде как учебное пособие, подчеркивает: «Multicultural education is a relatively new field that has faced a constant struggle for legitimacy, even though the issues it addresses regarding human difference, social justice, and the form education should take in a pluralistic society are as old as the United States. Conservative educators criticize or dismiss multicultural education as radical and misdirected. Twenty years ago, Harry Broudy (1975) argued that the stress on cultural diversity is divisive and will lock out minority groups from the system by failing to teach them “to participate not only in the culture of this country but also in the intellectual and artistic achievements of the human race” (p. 175). Recently conservative critics such as E. D. Hirsch (1990) have put forth the same objections, claiming that in their attempts to teach children about diverse groups, schools have produced culturally illiterate Americans who have little sense of a shared culture. Such criticisms are hardly surprising: since multicultural education challenges conservative beliefs, one would not expect it to garner much conservative support»²¹. «Культурно неграмотные американцы» (culturally illiterate Americans), о которых говорит здесь автор книги, очень похожи на культурно неграмотных россиян,

²⁰Есаулова, М.Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации. // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО «Человек и образование». 2012. № 4 (33). – С. 29.

²¹Christine E. Sleeter, Multicultural Education as Social Activism. State University of New York Press 1996. P. 1.

поколение которых уже выросло в условиях «реформирования» школы. Схожесть ситуаций в разных странах актуализирует проблемы, поднимаемые в персонологии.

Известно, что впервые термин «персонология» появился в работах Гарри (Генри) Мюррея (Murray), врача, доктора философии в области биохимии, психоаналитика, исследователя творчества Мелвилла, много лет возглавлявшего Психологическую клинику Гарвардского университета²². Появление термина было обусловлено стремлением автора подчеркнуть необходимость целостного изучения личности, которая, во-первых, имеет не только социальную, но и биологическую природу, и, во-вторых, живет и развивается в определенной среде и определенном социокультурном контексте. Вместе с тем, персонология Г. Мюррея в большей степени представляет собой теорию мотивации, нежели теорию личности. В патопсихологии он является создателем тематического апперцепционного теста (ТАТ), который широко использовался в клинике, а затем был адаптирован американским психологом Д. Мак-Клеландом и Дж. Аткинсоном для изучения основных мотивов человека в целом (контент-анализ). Мюррей одним из первых стал рассматривать мотивы как устойчивые личностные диспозиции. Но, вместе с тем, в статье "К классификации взаимодействий" ("Toward a classification of interaction", in: "Toward a general theory of action", Cambridge, Mass., 1951), он пришел к заключению, что целенаправленное поведение можно объяснить лишь как результат взаимодействия личностных (потребностное состояние как желаемое целевое состояние) и ситуативных ("давление" как признаки ситуации, на которые можно надеяться или которых следует опасаться) факторов: "давление" актуализирует соответствующую потребность, а потребность ищет соответствующее ей "давление"; их встреча обозначалась Мюрреей как "тема". Благодаря такому подходу Мюррей оказал влияние на современный интеракционизм. Провел цикл исследований по определению влияния потребностных состояний на восприятие, в частности, выявил, что дети, недавно пережившие состояние страха, склонны воспринимать людей на фотографиях как более злых, чем они воспринимались раньше (1933). Разработал ряд методик для изучения личностных потребностей, в том числе "Тематический Апперцептивный Тест" ("Thematic Apperception Test: Manual", Cambridge, 1943), который был основан на его перечне потребностей и угнетающих обстоятельств, принесший ему всемирную известность. Система психологических взглядов Г.Мюррея довольно близка концепциям А.Маслоу и К.Роджерса. Трансформи-

²²См.: Murray, G. *Exploration in Personality*, N.Y., 1938; Murray, G. *Toward a classification of interaction*, in: "Toward a general theory of action", Cambridge, Mass., 1951; Murray, G. *Thematic Apperception Test: Manual*, Cambridge, 1943.

руя идеи персонологии в педагогические формы персонификации, В.А.Петровский подчеркивает²³, что сейчас не составляет какого-либо открытия тот факт, что «психология личности» – это не одна психология, а две: фундаментальная психология (ее называют ещё «академической») и – практическая психология (практика психологического консультирования). Каждая из двух занимает свою нишу в общественном сознании и жизни общества. Рознь – во всем. Проблемы, подходы, критерии достоверности, категориальный аппарат – всё это разное. «Объективность», «Истина», «Детерминизм», «Гипотеза», «Операционализация терминов», «Статистические методы», «Интерпретация результатов», «Научение» и т.п. – таковы понятия фундаментальной науки. «Субъективность», «Свобода – Ответственность – Выбор», «Психотехнический миф», «Метафора», «Уникальность», «Понимание и приятие», «Рост личности изнутри» и т.п. – так «позиционирует» себя практическая психология. Психологи-исследователи и психологи-практики публикуют свои работы в разных журналах, имеют разную читательскую аудиторию. В России различия затрагивают даже уровень материального благосостояния тех и других (быть успешным практикующим психологом – это значит, худо-бедно, иметь средства к жизни, что отчасти объясняет волну перепрофилирования академических психологов, которые буквально хлынули в практику).

Таким образом, «общая персонология», если иметь в виду замысел ее построения, – это психологическая теория личности, выступающая со стороны эффектов своего воздействия на личность; практическая психология как прикладная психология личности. Теория и практика – лицом к лицу. Контекст формирования новой персонологии – это человекознание, социальная практика, педагогическая антропология (осуществляющая связь первого и второго). Ведь отношения предметной реальности, деятельности, культуры и личности не так просты. Смысл по природе своей виртуален, отражает не сиюминутное, а относительно постоянное отношение конкретного человека к предметному миру – относительно, потому что смысл как раз и есть механизм, непосредственно отражающий и выражающий динамику изменения этого отношения; он – то в психике человека, что обеспечивает возможность «скачка» в отношениях человека и мира²⁴. Ведь смыслообразование – это процесс творческого освоения субъектами образования созданных человеком в процессе общественного развития способов мировосприятия, мироотношения, культуротворческой

²³См.: Петровский, В.А. Идея свободной причинности в психологии личности. - В кн.: Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2002. (Серия «Хрестоматия по психологии»). - С.436-448; Петровский, В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории. 2007 (сайт bim-bad.reality.ru/working ...).

²⁴См.: Леонтьев, А.А. Образ в становлении и развитии деятельного субъекта и пространств его жизни. // Мир психологии. – 2009. - № 4. – С. 20.

деятельности²⁵. Однако для аттестации педагогов в России всё ещё применяется формализованный перечень компетенций, в который входят компетенции в целеполагании (предметном, личностном); компетенции, обеспечивающие раскрытие личностного смысла учения; компетенции в понимании обучаемого; компетенции в принятии решений; компетенции в обеспечении понимания учебной задачи и способа деятельности; компетенции в организации учебной деятельности; компетенции в обеспечении мотивации поведения и учебной деятельности; компетенции в предмете преподавания и в методах; компетенции в разработке программной деятельности; компетенции в обеспечении информационной основы деятельности. Как видим, в компетенциях нет даже намёка на самосозидающее начало субъекта образовательного процесса – обучаемого (ученика или студента)²⁶.

Д.И.Фельдштейн подчеркивает, что «изменяя, развивая общество, мы обязаны найти средства подготовки педагога, способного направлять воспитанников на социокультурные изменения, в том числе изменения отношений к себе, к другим людям, а также отношений к получению знаний. Имеющиеся данные убеждают, что около 80% старшеклассников понимают необходимость получения знаний. Но это понимание не перерастает в потребность, ибо мы не умеем воспитать отношение к знаниям не просто как к способу получения специальности, а как к себя образующему началу»²⁷. «Себя образующее начало», или самосозидающее начало, – это как раз то, что отличает персонифицированный подход от подходов личностно-развивающих, индивидуально-дифференцированных, природосообразных и др. В одних случаях, персонификация образования – это традиция (причем очень консервативная, как например, в Англии, США или Франции), в других – инновация, ломающая устоявшиеся стереотипы (как в России и странах СНГ).

Попробуем во всём этом разобраться на основе последних психолого-педагогических, социологических, экономических исследований и выявить составные компоненты персонификации профессиональной подготовки студентов в вузе.

²⁵ См.: Белякова, Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – Тюмень, 2009. – 42 с.

²⁶ Теория и практика оценки уровня квалификации педагогических кадров в системе общего образования. // Круглый стол. – Казань: МО и Н РФ, КФУ, 2013.

²⁷ См.: Фельдштейн, Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования. // Вопросы воспитания. – 2011. - № 2. – С. 18-20.

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРСНИФИЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Персонификация образования в лучших университетах мира

Исторически во многих университетах Европы сложилась полисубъектность образовательного процесса. Полисубъектность вытекала из осознания того, что активность личности и её потребность в самореализации получает наиболее полное воплощение в условиях сотрудничества с педагогом и коллективом. Полисубъектность воспитания, основанная на принципе уважения личности и прав обучаемого и равенстве партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверии к друг другу, создает необходимые предпосылки для самоактуализации индивидуума. В этой связи, утверждает Р.А.Валеева²⁸, возрастает, с одной стороны, роль педагога, который не учит и воспитывает, а стимулирует стремление к самосовершенствованию и создает условия для его личностного роста; с другой стороны, педагогических условий, обеспечивающих формирование чувства собственного достоинства, самореализацию личности в учёбе и жизни. Это определило формирование в ведущих университетах Европы персонифицированной среды и персонифицированных систем обучения.

В Российской Газете замечено, что чем выше рейтинг этих университетов (по версии компании Quasquarelli Symonds), тем более персонифицировано (центрировано на личности) в нём образование. В настоящее время опубликован рейтинг лучших университетов мира по версии этой компании (Quasquarelli Symonds²⁹). Согласно ему, несколько российских вузов улучшили свои позиции, однако об МГУ и СПбГУ этого не скажешь. Два ведущих вуза России – МГУ имени Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет – опустились на несколько строк. МГУ расположился на 116-м месте (112-е в 2011 году), а СПбГУ – на 253-м месте (251-е в 2011 году).

Хуже стали выглядеть позиции еще нескольких высших учебных заведений страны: Томский госуниверситет – 580-е место (474-е в 2011 году), Казанский федеральный университет – 663-е место (603-е в прошлом году) и Нижегородский госуниверситет имени Лобачевского – 719-е ме-

²⁸Валеева, Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике, первая половина XX века. // Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Казань, 1997. - 387 с.

²⁹Российская газета. 24 июня 2013 г.

сто (696-е ранее). По мнению авторов рейтинга, ухудшение позиций отечественных вузов произошло из-за уменьшения цитирования.

В рейтинге британских вузов картина другая.

Университет Оксфорда входит в ТОП-10 учебных заведений лучших по версиям ведущих мировых рейтингов Academic Ranking of World Universities – ARWU и QS World University Rankings 2011/2012. Ректор: Andrew David Hamilton (born 3 November 1952) is the Vice-Chancellor of the University of Oxford (см. табл. 1). Хотя нельзя в определенной степени не согласиться с Д.Гришанковым³⁰ по поводу того, что эти рейтинги составлены с позиций иностранных (не российских) университетов. Действительно, если бы возник вопрос о трудоустройстве выпускников Оксфорда, Сорбонны или Гарварда у нас в России, многие бы работодатели крепко задумались: а куда (строить дома или асфальтировать улицы?), экономика-то у нас пока сырьевая, бизнес примитивный и бюрократизированный.

Базирующаяся в г. Джебда Саудовской Аравии организация CWUR (Center for World Universities Rankings)³¹ тоже опубликовала рейтинг 100 лучших университетов планеты на 2013 год.

Рейтинг CWUR, возглавляемой доктором Надимом Махассеном, базируется на оценке вузов по семи параметрам, включая количество научных публикаций, уровень цитирования, количество зарегистрированных патентов, уровень преподавания, уровень преподавательского состава, количество ученых, обладающих международными регалиями и уровень влияния.

Лидером рейтинга, как и год назад, стал Гарвард, занявший первое место в шести из семи категорий, и только по количеству патентов пропустивший вперед шесть других вузов.

Второе место занял Стэнфордский университет, поднявшийся по сравнению с прошлым годом на одну позицию. Третье место – у поднявшегося сразу на четыре позиции британского Оксфорда. Массачусетский технологический институт, год назад занявший вторую строчку, остался на этот раз на четвертой позиции.

Также в ТОП-10 входят Кембридж, Колумбийский университет, университет Беркли, Принстон, университет Чикаго и Йель.

В общей сложности, американские вузы заняли 57 мест в ТОП-100. Шестью университетами представлены в рейтинге Англия и Япония, пятью университетами – Франция.

³⁰Гришанков, Д. К вопросу о рейтингах. // Казанский университет. 2013. - № 40 (21 июня). – С. 3.

³¹NEWSru.co.il (в Израиле).



Таблица 1

Оксфордский университет в рейтинге британских вузов³²

Год	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
Times Good University Guide	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3
Sunday Times University Guide	-	-	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Guardian University Guide	-	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	-	-
Daily Telegraph	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	4	4	-	-
Complete University Guide	3	2	1	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
FT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2

Несмотря на то, что рейтинг составлялся в Саудовской Аравии, в нем фигурируют четыре израильских вуза. Столько же – у Канады и Швейцарии. По два университета представляют в рейтинге Германию и Австралию, и по одному – Данию, Финляндию, Италию, Нидерланды, Норвегию, Россию (МГУ занял 90-е место), Шотландию, Сингапур, Южную Корею и Швецию.

Среди израильских университетов лучшим назван Еврейский университет в Иерусалиме, поднявшийся по сравнению с прошлым годом на одну позицию и занявший 21-ю строчку. Институт Вайцмана (Реховот), год назад находившийся на 18-м месте, в новом рейтинге занимает только 33-ю строчку. Тель-Авивский университет опустился с 56-й строчки на 57-ю, а хайфский "Технион" – с 51-й на 66-ю.

Однако реформы образования идут практически во всех развитых странах и идут по-разному.

³²По версии печатных изданий Великобритании.

Британия относится к тем частям Старого Света, которые стали «колыбелью» рационалистического индивидуализма и либеральных ценностей, торгово-промышленного капиталистического хозяйства, парламентаризма и представительной демократии. Она считается олицетворением устоев гражданско-либеральной политической культуры и одним из классических примеров западного «государствования». Здесь еще к концу XIX столетия сложились основные действующие поныне партии и политическая система с отчетливым двухпартийным профилем. Здесь чрезвычайно наглядно проявилась смена различных моделей хозяйственного регулирования – рыночного, корпоративного, государственного, – столкновение и сочетание элементов либерализма и этатизма, экономической открытости и протекционизма. Британию порой называют своего рода «лабораторией» Запада, «испытательным полигоном» общих процессов³³.

В то время как в России до сих пор не определились с судьбой колледжей, Оксфордский университет в Англии активно развивает эту систему и в настоящее время включает 40 колледжей³⁴.

Самый первый колледж Оксфордского университета – Университетский (англ. University College) – был основан в 1249 году. Два других колледжа Оксфорда, претендующих на историческое первенство, – «Баллиоль» (англ. Balliol, 1260 год) и «Мертон» (англ. Merton, 1264 год) – названы в честь своих создателей. Джон Баллиоль был отцом Иоанна I – будущего короля Шотландии, а основателем второго был лорд-канцлер Уолтер де Мертон.

Связь университета со школами не декларативная. Самый распространенный тип школы в Великобритании³⁵ – это школы-пансионы

³³Нарочницкая, Е.А., Кузин, О.В. Британия как уникальная «историческая лаборатория» Западного мира. // Современная Великобритания. Реферативный сборник. М., 2002. – С. 5-6.

³⁴Назовем известные в мире колледжи (с годом их основания): Blackfriars (1221), Университетский колледж (University College, 1249), Колледж Баллиоль (Balliol College, 1263), Merton College (1264), Exeter College (1314), Oriel College (1326), The Queen's College (1341), New College (1379), Lincoln College (1427), Колледж Всех святых (All Souls College, 1438), Magdalen College (1458), Brasenose College (1509), Corpus Christi College (1517), Крайст-Чёрч (1546), Trinity College (1554), Колледж Святого Иоанна (St John's College, 1555), Jesus College (1571), Wadham College (1610), Pembroke College (1624), Worcester College (1714), Hertford College (1740), Regent's Park College (1810), Keble College (1870), St Stephen's House (1876), Lady Margaret Hall (1878), Колледж Святой Анны (St Anne's College, 1878), Somerville College (1879), Mansfield College (1886), Колледж Святого Хью (St Hugh's College, 1886), Harris Manchester College (1889), Колледж Святой Хильды (St Hilda's College, 1893), Campion Hall (1896), St Benet's Hall (1897), Колледж Святого Петра (St Peter's College, 1929), Колледж Святого Антония (St Antony's College, 1953), St Edmund Hall (1957), Nuffield College (1958), Linacre College (1962), Колледж Святой Екатерины (St Catherine's College, 1963), St Cross College (1965), Wolfson College (1966), Green College (1979) (слился с Templeton College и образовал в 2008 году Green Templeton College), Kellogg College (1990), Templeton College (1995) (слился с Green College и образовал в 2008 году Green Templeton College).

³⁵Wikimedia Foundation, Inc.

(Boarding School), в которых ученики как обучаются, так и живут при школе.

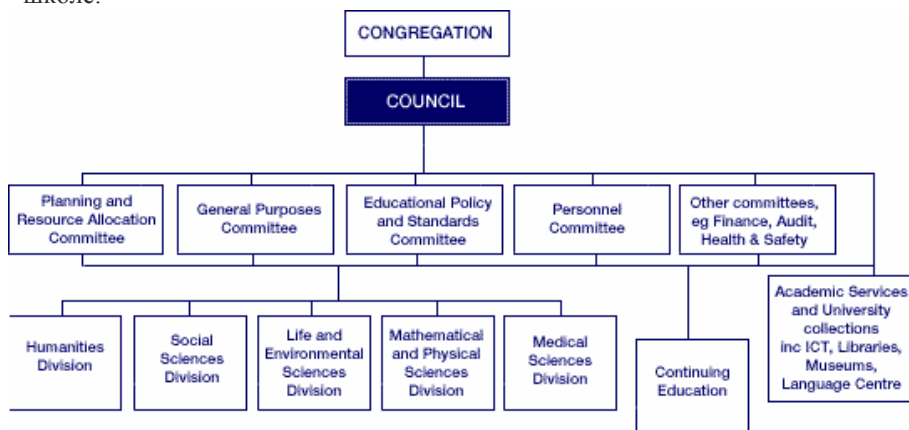


Рисунок 1. Структура Оксфордской конгрегации

Первые школы-пансионы появились в Британии в эпоху раннего Средневековья, в основном, при монастырях. В XII веке Папа Римский обязал все бенедиктинские монастыри открывать благотворительные школы при обителях. Позднее за обучение в таких школах стали брать плату. Хотя аристократические семьи предпочитали монастырским школам домашнее обучение, со временем распространилось убеждение, что подросткам вне зависимости от социального происхождения полезнее учиться вместе со сверстниками. Это убеждение и стало фундаментом для организации и развития привилегированных школ-пансионов, среди которых есть и такие, что возвращают, обучают и формируют элиту современного британского общества на протяжении более чем тысячи лет. И почти тысячу лет формировалось высшее персонифицированное образование в университетах Великобритании и Франции.

Оксфорд – независимое и самоуправляющееся учреждение, состоит из основного (головного) университета и колледжей. Вицеканцлер занимает пост в течение семи лет, является фактически руководителем университета. Три заместителя (Pro-Vice-Chancellors) несут функциональную ответственность за академические вопросы, академические услуги и университетские собрания, ассигнования, ресурсы и планирование. Канцлер (<http://www.ox.ac.uk/aboutoxford/chancellor.shtml>), – это обычно выдающаяся, имеющая общественное признание, личность, избранная руководителем университета. Основной орган университета занимается выработкой стратегии и тактики развития университета.

Совет университета имеет 26 членов, он ответственен за академическую политику и стратегическое развитие университета, в него входит четыре комитета: образовательной политики и стандартов, общих целей, персонала, планирования и распределения ресурсов.

Законодательные вопросы рассматривает структура, которую по-русски можно назвать словом *конгрегация* (см. рис. 1), конгрегация включает более чем 3600 членов (академиков).

Доходы университета и всех колледжей составляют около 325 тыс. фунтов стерлингов, в том числе от недвижимых имуществ и капиталов 187660 фунтов стерлингов. Прекрасно обставленными учебно-вспомогательными учреждениями Оксфордский университет богаче, чем кембриджский. Кроме знаменитой бодлеянской библиотеки, при Оксфордском университете имеются библиотека института Тайлора и библиотека Радклифа.

Университетские художественные галереи содержат ценное собрание картин и статуй (работы Рафаэля и Микеланджело); при них основанная в 1872 г. Рескином художественная школа. Музей (University museum, построен в 1855-59 гг.) содержит богатые естественнонаучные коллекции; при нем несколько лабораторий; две обсерватории, ботанический сад, знаменитая типография. Старейший колледж, University college основан в 1249 г., самый младший, Hertford college – в 1874 г. Самый богатый колледж, Christ Church, основан в 1532 г.; великолепное готическое здание, с большим колоколом Tom gate на башне. Magdalen college (1456), с красивой готической башней и прекрасным садом; остальные колледжи возникли в XV-XIX вв. Для женщин в недавнее время основаны 3 общежития (Lady Margaret Hall, Somerville Hall и St. Hugh's Hall). Существуют несколько колледжей вне Оксфорда (например, в Ноттингеме, Шеффилде и др.) причисляемых к Оксфордскому университету. Колониальные университеты в Капштадте, Сиднее, Аделаиде, Калькутте, Бомбее, Лагоре считаются отделениями Оксфордского университета³⁶.

Персонафикация образования в университетах Англии и Франции (в частности, в Оксворде и Сорбоне) тесно связана с их историей и традициями. Оксфорд имеет богатую историю³⁷. Источники³⁸ говорят, что обу-

³⁶ Ср.: "Statutes made for the University of O. and for the Colleges and Halls therein by the University of O. Commissioners" (O., 1882); Arnold, "O. and Cambridge, their colleges etc." (JL., 1878); Stedman, "O. its life and Schools" (JL., 1887); Lyte, "History of the University of O., to 1530" (1887); Brodrick, "History of the university of O." (1886); Clark, "Colleges of O. their histories and traditions" (JL., 1893); Smith, "O. and her colleges" (1894); "The historical register of the University of O." (Оксфорд, период.); "The student, handbook to the University and colleges of O."

³⁷ Jesus College is one of the thirty-eight colleges that form the University of Oxford and was founded in 1571. We are pleased to invite you to become a member of this Round Table. Membership is limited to approximately thirty-five (35) interdisciplinary scholars who have a particular

чение в Оксфорде велось ещё с 1096 года. Высылка иностранцев из Парижского Университета в 1167 (в результате реформы Генриха II Плантагенета, он запретил английским студентам учиться в Сорбонне) году заставила многих английских учеников уехать из Франции и поселиться в Оксфорде. Историк Джерард Уэльский читал лекции студентам ещё в 1188 году, а первое упоминание о иностранных учениках было в 1190 году, их называли «Etno of Friesland». Главой университета являлся (и является по сей день) канцлер. Студенты делились на северных (шотландцы) и южных (ирландцы и валлийцы).

Университет Оксфорда – старейший университет в англоязычном мире и первый в Великобритании, основан около 1117 года английским духовенством, которое решило дать своим священнослужителям образование (в отличие от континентальных, английские священники часто были неграмотны). При Генрихе II Оксфорд стал настоящим университетским городом; со временем обучение в этом университете стало обязательным для знати. Название «Оксфорд» происходит предположительно от двух слов – «бычий» и «брод».

До сих пор обучение в Оксфорде считается одним из престижнейших видов образования не только в Англии, но и во всем мире. В разные годы в Оксфорде преподавали выдающиеся умы европейской науки и культуры, например, Роджер Бэкон, Эразм Роттердамский, Томас Мор, Роберт Бойль, Эдмунд Галлей, в более позднее время – Джон Толкиен, Льюис Кэрролл и другие. По праву Оксфорд считается кузницей кадров элиты Великобритании, достаточно упомянуть, что здесь учились 22 пре-

interest in this subject. You are invited and encouraged to make a presentation and to provide a paper on a relevant aspect of the topic, however your participation as a member of the Round Table is not contingent upon presenting and you can serve on a panel or as a discussion leader. Papers presented at the Round Table may be subsequently submitted for publication in the *Forum*, a journal of the Oxford Round Table. Papers considered for publication in the *Forum* are evaluated by peer reviewers as to technical and substantive quality and for potential to make a significant contribution to new knowledge in the field.

The session will be facilitated by:

Canon Brian Mountford has been Vicar of the University Church of St Mary the Virgin Oxford for twenty five years. He is also Canon of Christ Church Cathedral and Fellow of St. Hilda's College, Oxford.

Members of the Oxford Round Table have access to an array of academic, cultural and social resources, including the Oxford Union Debating Society, colleges and halls of Oxford dating back to 1204, museums, theatres, bookstores, college chapels, river boating, literary pubs, political clubs and may, on recommendation, become official readers of the venerable Bodleian Library of the University, founded by Duke Humphrey circa 1440 and refounded by Sir Thomas Bodley 1602. A free afternoon and evening will be available on Tuesday for independent travel to London (one hour south of Oxford), Stratford-upon-Avon, Bath, Stonehenge, Salisbury, Cambridge or many of the other cultural sights in England.

³⁸ juniorbank.com.ua/blogs/post/1574

мьер-министра и много других представителей английского истеблишмента, науки и культуры.

Среди преподавателей и выпускников Оксфорда – 40 нобелевских лауреатов, 25 британских премьер-министров, 6 королей, 12 святых, около 50 олимпийских медалистов, около 20 управляющих 100 крупнейших бизнесов мира (FTSE 100), тысячи ведущих политиков, ученых, людей литературы и искусства. Здесь проходили обучение и преподавали такие знаменитые фигуры как Маргарит Тетчер, Льюис Кэрролл, Джон Толкин, Клайв Степл Льюис, Тони Блэр, Феликс Юсупов и многие другие. Оксфордский университет оставил след и в истории русской науки и литературы. Почетные степени университета получили такие русские литераторы, как В.Жуковский, И.Тургенев, К.Чуковский, А.Ахматова и И.Бродский.

Оксфорд³⁹ – это университет, в котором проводится много интересных научных исследований, преподают блистательные преподаватели и осуществляется качественное (признанное во всем мире) образование.

Учебный год в Оксфорде начинается в октябре и делится на три семестра (триместра): Миклмасс (осенний), Хилари (зимний) и Тринити (весенний). В течение года студент посещает лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, а также *тьюториэлз* – особые индивидуальные занятия с преподавателем.

Штат оксфордских преподавателей настолько велик, что на одного лектора приходится в среднем 4-5 студентов. Благодаря уникальной системе тьюторства (индивидуальной опеки над студентом), каждый абитуриент получает набор не только базовых, но и специализированных знаний.

Отбор в университет состоит из нескольких этапов: рассмотрение досье абитуриента – школьного аттестата, резюме, нескольких лучших работ; собеседование (interview) – его форма зависит от колледжа, оно проходит зимой. По итогам абитуриенту могут предложить место, но условно – место закрепляется за абитуриентом, пока он не пройдет все испытания. Выпускник российской школы, который будет поступать в Оксфорд, будет считаться overseas student (иностранный студент) и платить в 7-10 раз больше английских студентов.

Кто проучился 3 последних года в школе Великобритании или в одной из стран Евросоюза (home students), или при наличии green card – для того система отбора и оплата обучения не отличаются от правил, установленных для англичан: ориентировочно \$ 2500 в год.

Существуют различные экзамены и сертификаты⁴⁰: экзамены IELTS, Оксфордские экзамены (OXFORD/ARELS), экзамен ESOL (PITMAN) и

³⁹См.: www.ox.ac.uk

экзамен TRINITY. Кембридж не признает никаких сертификатов, кроме собственных (UCLES). IELTS – International English Language Testing System (международная система тестирования по английскому языку), разработанная Британским Советом совместно с экзаменационными службами UCLES (Великобритания) и International Development Programme of Australian Universities and Colleges (международная программа развития австралийских университетов и колледжей). Сертификат IELTS, удостоверяющий практическое владение языком, признается большинством университетов Великобритании, Австралии и Новой Зеландии, а также университетами других стран, в которых преподавание ведется на английском языке. В США принимается не во всех университетах, например, в City University, Oregon State University, University of California (Berkeley), Wichita State University (Kansas).

Результаты экзамена, состоящего из 4-х частей, каждая из которых оценивается по 9-балльной шкале, действительны в течение двух лет. Для поступления в университет нужно набрать не менее 6 баллов, хотя в некоторых случаях достаточно и пяти. Но целесообразнее заранее связаться с университетом или потенциальным работодателем и выяснить уровень требований. Экзамен учитывает специализацию и цели абитуриента, для которых он его сдает. Всего существует четыре модуля: Academic Module (три вида), который предназначен для академических целей, и General Training Module – для всех прочих. Academic Module имеет три разновидности: модуль А – в тесте используется специальная лексика по физике, авиации, инженерным наукам; модуль В – по биологии, биохимии, медицине, землеустройству; модуль С – по гуманитарным наукам. Экзамен IELTS (International English Language Testing System) начинается с аудирования (общая продолжительность составляет 30 минут). Необходимо прослушать магнитофонную запись текста и ответить на 40 вопросов. Затем следует за 60 минут прочитать текст и ответить на 40 вопросов. Письменное задание IELTS состоит из двух частей: сочинение (эссе) на общие темы (например, в General Training Module: проблема курения в общественных местах, в Academic Module: проблема столкновения технического прогресса и традиционной культуры) и практическое задание (например, написать жалобу на отключение отопления). Заканчивается экзамен 5-минутной беседой о ваших планах на будущее, работе и интересах. IELTS – быстрый тест, не ставящий цель проверки глубинных знаний структуры языка, поэтому дать какие-либо специальные рекомендации по подготовке к нему трудно. С 1 января 2008 года Британский Совет прекратил администрирование теста IELTS в России. Срок действия сертификата – 2 года. UCLES (University of Cambridge Local Exams Syndicate

⁴⁰Health and education center: MEDELLE. 2013.

– экзаменационный синдикат Кембриджского университета), сертификат, который не имеет срока действия.

Экзаменационный синдикат Кембриджского университета (UCLES) был основан в 1858 году и с тех времен является одним из мировых лидеров в области проведения экзаменов. UCLES составляет и проводит экзамены по академическим и профессиональным дисциплинам: от начального уровня до университетского. Этой организацией разработана и система экзаменов по проверке общего уровня владения языком, так называемые кембриджские экзамены. Сертификаты UCLES подразделяются по уровням: KET, PET, FCE, CAE, CPE и определяют глубину знаний по письму, чтению, умению говорить и воспринимать речь на слух.

С российским дипломом в Оксфорд поступить проще: на курс магистра, к примеру, MSt или Mphil, на 1 или 2 года, или поступить в аспирантуру (DPhil) на 3 года. Для такого обучения предусмотрены гранты, которые покрывают оплату обучения и остальные расходы: проживание, питание и билеты.

Болонская система двухуровневого образования и присвоения кредитов ECTS взяла за основу английскую систему образования, её академические уровни и квалификации..

Однако в России колледж не играет такую роль, как в Оксворде. В Оксворде колледжи имеют древнюю (по российским меркам) историю.

Два самых древних колледжа Оксфорда – Баллиоль (1260 год) и Мертон (1264 год) – названы в честь своих создателей. Джон Баллиоль был отцом будущего короля Шотландии, а основателем второго был лорд-канцлер Уолтер де Мертон. Это одна из оксфордских традиций – зачастую колледжи основывали очень высокопоставленные персоны, даже монархи. А кардинал Томас Уолси в 1525 году открыл колледж имени самого себя – чтобы сохранить память о себе в веках. Каждый вечер во дворе Кардинальского колледжа раздается звон ритуального колокола «Большой Том». Собор этого колледжа с 1545 года является кафедральным, и в нём собрана богатая коллекция витражей.

Колледж Церкви Христа – самый большой и красивый в Оксфорде, а один из самых роскошных колледжей Магдалины (Magdalen College) находится на берегу реки Червелл. В 1458 году его основал один из преподавателей Винчестерского колледжа. Колокольня и мост Магдалины стали символом города, а хор колледжа каждый год 1 мая на башне поет гимн причащения. Напротив колледжа Магдалины расположен старейший ботанический сад Великобритании – его открыли студенты-медики в 1621 году.

Университет состоит из 40 колледжей (29 мужских, 5 женских, и 5 смешанных, в том числе 5 частных закрытого типа для подготовки служителей культа), а также семи общежитий – закрытых учебных заведе-

ний, принадлежащих религиозным орденам без статуса колледжа. Экзамены, большинство лекций и лабораторных занятий организованы централизованно, а колледжи проводят индивидуальные занятия со студентами и семинары.

Всего в Великобритании около 550 колледжей. Учеба в колледжах дальнейшего образования (further education) не только дает студентам возможность овладеть различными специальностями и найти хорошую работу, но и может стать отличным плацдармом для "продвижения" в вузы. Учебные программы колледжей ориентированы на практику и подготовку к профессиональной карьере. Они предлагают дипломные программы в таких областях, как бизнес, информационные технологии, электроника, туризм, дизайн, медицина, журналистика, финансы и пр.

В последние годы в Оксфорде учится около 19 тысяч студентов, примерно четверть из них – иностранцы. Их количество резко увеличивается летом, когда открываются летние языковые школы. Ректор Оксфорда – сэр Крис Паттен. Женщин в Оксфорд начали принимать только в 1920-х гг., однако уже в 70-х было отменено раздельное обучение.

Штат преподавателей Оксфорда огромен – почти 4 тысячи человек, из них 70 – члены Королевского общества, более 100 – члены Британской Академии. Оксфорд использует в обучении уникальную систему тьюторства – над каждым студентом учреждается персональная опека специалистом по выбранной специальности.

Основные направления подготовки студентов – гуманитарные, математические, физические, социальные науки, медицина, науки о жизни и окружающей среде. Отделения: классических языков и литературы; древней истории; филологии, лингвистики и фонетики; живописи и изобразительного искусства; английского языка и литературы; средневековых и современных языков; современной истории; музыки; Востока; философии; теологии; Китая; истории искусств; истории медицины; антропологии; археологии; биохимии; географии; наук о растениях; зоологии; математики; статистики; химии; наук о Земле; инженерных наук; материаловедения; физики; анестезии; кардиоваскулярной медицины; клинических лабораторных наук; клинической медицины; клинической неврологии; клинической фармакологии; генетики; молекулярной медицины; акушерства и гинекологии; офтальмологии; педиатрии; психиатрии; здоровья населения и первой помощи; хирургии; экспериментальной психологии; анатомии и генетики человека; патологии; фармакологии; физиологии; Африки; Бразилии; современного Китая; Японии; Латинской Америки; России и Восточной Европы; Южной Азии; экономики; образования; Институт интернета; права; менеджмента; политики и международных отношений; общественной политики и социальной работы; социологии; дополнительного образования.

Университет также включает: научно-исследовательские институты математики, медицинских исследований, востоковедения, педагогики, экспериментальной психологии, исследований по экономике, сельского хозяйства и др., лаборатории неорганической химии, физической химии, химической кристаллографии, лабораторию им. Д.Перринса, Кларендонскую физическую лабораторию, вычислительный центр, Школу рисования и изящных искусств им. Дж. Рескина, несколько музеев, в том числе Музей Ашмола, искусства и археологии (основан в 1683), Этнографический музей Пита Риверса, Ботанический сад Оксфордского университета. Оксфордская Бодлианская библиотека (основана в 1602, названа по имени своего основателя Бодли) насчитывает около 3 млн. томов (уступает только Британской национальной библиотеке).

Высшим органом управления является Конвокация (совет, состоит из 26 членов, 22 из которых представители колледжей), формальным главой университета – канцлер (ректор), избираемый на пост пожизненно и председательствующий на всех официальных церемониях и собраниях в Оксфорде. Фактическим главой университета является вице-канцлер (проректор), избираемый на срок до 7 лет; вице-канцлер вместе со своими тремя заместителями ведают административными вопросами и занимаются планированием бюджета. Руководящим органом также является Конгрегация (включает весь преподавательский состав и администрацию), осуществляющая законодательные функции. Решение ежедневных мелких финансовых и бытовых проблем предоставлено пяти Академическим подразделением: от гуманитарных наук, естественных, математических и физических, медицинских и социальных наук.

Для того чтобы поступить в Оксфорд, кроме весьма внушительной суммы денег (расходы на проживание в год – около 8 тысяч фунтов, плата за обучение зависит от выбранной специальности – искусство – 6300 фунтов; наука – 8400 фунтов, медицина – 15400 фунтов), необходимо знать английский язык не хуже англичанина (по сертификатам IELTS — 6.5, TOEFL – 230). Заявление подается осенью перед предполагаемым годом начала обучения. Специальная комиссия рассматривает оценки (только отличные, A-level), рекомендательные письма, проводит собеседования. В некоторых случаях будущего студента могут попросить показать свои письменные работы – в Оксфорде строго подходят к своим будущим подопечным, и выбирают не по толщине кошелька, а по уровню знаний, мотивации к учебе.

Оксфорд – не только университет, но ещё и крупнейший научно-исследовательский центр, у Оксфорда больше сотни библиотек (самая обширная университетская библиотека в Англии) и музеев, свое издательство. Детальная структура образовательной системы Великобритании состоит из описания академической структуры и структуры Националь-

ных Квалификаций NQF (National Qualifications Framework). NQF является не только национальной британской системой, но также признается как международная система для сравнения с национальными системами квалификаций других стран.

Система Квалификаций и Кредитов – Qualifications and Credit Framework – разработана для сравнения профессиональных квалификаций (vocational qualifications) и подразделяется на 8 уровней. Каждая квалификация включает в себя несколько разделов (units), которые оцениваются кредитами. Каждый кредит представляет собой 10 часов обучения. Количество кредитов показывает, сколько времени понадобится для того чтобы освоить какой-либо раздел или получить квалификацию.

Каждый уровень включает три вида квалификаций: Awards (от 1 до 12 кредитов); Certificates (от 13 до 36 кредитов); Diplomas (37 и более кредитов). Вид квалификации определяет не ее сложность, а продолжительность. Система квалификаций высшего образования – Framework for Higher Education Qualifications – разработана для сравнения академических квалификаций (academic qualifications).

Сейчас в Великобритании насчитывается в общей сложности 102 университета, в большинстве своем они государственные. Длительность обучения зависит от выбранной специальности и степени, которую студент намерен получить по завершении образования.

Бакалаврские программы (Undergraduate courses) рассчитаны в среднем на 3-4 года обучения (в Англии и Уэльсе – 3 года, в Шотландии – 4 года), после чего выпускники получают степень бакалавра — либо обычную, либо с отличием (BA/BSc with Honours). Существует несколько типов степени бакалавра: BA – бакалавр гуманитарных наук; BSc – бакалавр естественных наук; EEng – бакалавр технических наук; LLB – бакалавр права; BMus – бакалавр музыки; BEd – бакалавр педагогических наук; BM – бакалавр медицины.

Bachelor Degree – это первая ступень высшего образования. Первые два года студенты изучают широкий круг базовых предметов, а затем еще два года посвящают специальным дисциплинам по выбранному ими профилю. Британским университетам присуща гибкость учебных планов. Студенты имеют возможность изучать самые разнообразные дисциплины, даже если они преподаются на разных факультетах. Учебный процесс строится на таких формах обучения, как лекции, семинары, тьюториалы (индивидуальные занятия студента с преподавателем) и самостоятельная работа. Занятий по сравнению, например, с Казанским федеральным университетом, очень мало, однако кажущаяся свобода вовсе не означает, что учиться легко или вообще не обязательно. Англичане, в отличие от россиян, привыкли сами контролировать свои занятия. Поэтому наша систе-

ма учета и контроля может восприниматься ими как тоталитарная и уни-
зительная.

Студенты имеют возможность большое количество своего времени посвящать досугу – к их услугам более 300 кружков по интересам. Традиционно пристальное внимание в Оксфорде уделяется спорту как полезному и престижному виду отдыха.

Обучение на получение степени магистра (Master Degree) занимает год, после ее получения за три года можно пройти обучение на степень доктора наук (PhD), т.е. имеется две большие группы программ, ведущих к получению степени магистра. Это программы, ориентированные на исследовательскую деятельность, и учебные программы, ориентированные на повышение профессионального уровня по одной из специализаций. Учебные магистерские программы организованы следующим образом. После 8-9 месяцев лекций и семинаров сдаются экзамены, а затем студенты в течение 3-4 месяцев делают дипломный проект. По результатам экзаменов и защиты дипломной работы присваивается степень магистра.

Виды степеней postgraduate: PGCE, Postgraduate Certificate in Education – Свидетельство на преподавание; DMS, Diploma of Graduate Studies – Диплом по менеджменту; MA, Master of Arts – Магистр гуманитарных наук; MSc, Master of Science – Магистр технических наук; MBA, Master of Business Administration – Магистр делового администрирования; LLM, Master of Law – Магистр права.

Как правило, студенты не заканчивают образование на этой ступени, а продолжают свою исследовательскую работу с целью получения степени доктора (доктор философии PhD Degree). Большинство программ, ведущих к получению степени доктора, – это чисто исследовательские проекты. Никаких лекций или учебных семинаров обычно не проводится. Обычно на завершение исследовательской программы уходит 2-3 года. К концу этого периода студент должен опубликовать полученные результаты в официальных отчетах, в научных или специализированных журналах и по опубликованным материалам написать диссертацию. Степень доктора присваивается после успешной защиты диссертации.

Таким образом из стен Оксфорда вышла целая плеяда блестящих деятелей науки, литературы, искусства – здесь преподавали Кристофер Рен, Джон Толкиен, Льюис Кэрролл, учились Роджер Бейкон и Маргарет Тетчер. 25 британских премьер-министров закончили Оксфорд. Образование в Оксфорде для английской аристократии – многовековая традиция и дань престижу, а для талантливых студентов – шанс стать учеными мирового уровня.

Оксфордский колледж – это не только общежитие⁴¹, но нечто большее: своеобразная, пронизанная церковно-средневековой традицией университетская ячейка-коммуна. Трудно традициям под натиском современного внешнего мира, но их заботливо поддерживают. Одна из них — общие обеды, идущие из тех времен, когда преподаватели сами жили в колледже (там у многих и сейчас есть кабинет-квартира, независимо от наличия другого жилья). Каждый день они собираются на ланч. А вечерний высокий стол, хай-тейбл, преподаватель обычно посещает один-два раза в неделю, а в другие дни обедает где-то еще.

Десять из 40 колледжей – только для магистров и аспирантов. Не везде одинаковый набор дисциплин (география как специальность есть только в половине из 30 колледжей с полным курсом обучения). Когда студент или аспирант поступает в университет, он выбирает, с одной стороны, область знаний, специализацию, тем самым прикрепляя себя к отраслевой структуре – факультету-школе, а с другой – колледж, при котором будет обучаться и жить. Колледжи отличаются не только набором дисциплин, но и составом преподавателей, а также, что еще важнее, богатством и престижем, а значит, возможностями обучения, дальнейшей карьеры, удобствами жизни студентов. Тем не менее, в университете существует система взаимопомощи – и богатые колледжи для помощи бедным. У них даже разная политическая ориентация в пределах того спектра, что существует в Англии.

В разных колледжах – свой конкурс, разная плата за обучение, и у каждого своя история, порой весьма богатая. Половина колледжей создана до XVIII в., в том числе десятков – в XIII-XV вв. Старейшие – Баллиол, Юниверсити и Мертон – основаны в 40-60-х годах XIII в., когда по Руси гуляли орды монголов. Четыре колледжа возникли на 80-100 лет позже, они сохранили квадратные башни романского стиля. Еще 11 колледжей построены в XV-XVII вв., у них обычно готические формы с устремленными ввысь острями башен. Они более всего придают городу его средневековый колорит. Правда, у одних облик более строгий и аскетичный, у других – весьма декоративный, как, например, у Колледжа всех святых в самом сердце Оксфорда, который строился долго, с XV по XVII в. Его многочисленные башни, башенки, зубчики и арки видны отовсюду. Десять колледжей появились в XX в., наиболее активно строительство велось между мировыми войнами и в 60-70-е годы. Эти уже современные, но невысокие «стекляшки» расположены ближе к окраинам, так что не портят облик города. Среди старинных общеуниверситетских зданий самое знаменитое – Бодлеанская библиотека, одна из крупнейших в мире, построенная в 1613-1618 гг.

⁴¹Health and education center: MEDELLE. 2013.

Оксфордские колледжи – это еще и обособленные экономические структуры, со своим бюджетом, хозяйством, домо- и землевладением. Всем этим они сильно напоминают монастыри. Таковыми они по существу и были в момент зарождения. Во многих старых колледжах некогда учились только монахи. Женщин разрешили принимать лишь в XIX в. Чтобы читатель лучше понял, что такое оксфордский колледж, расскажу подробнее об одном из них – Колледже церкви Христа. Колледж получил название в честь церкви Христа, самой большой в городе и известной всей Англии. Хотя она и служит домовою церковью колледжа, но старше его самого, ей более 1000 лет. Каждый вечер в шесть часов для всех желающих здесь проходит служба на современном английском языке, играет орган и поет хор мальчиков.

В начале XVI в. Томас Уолси, кардинал Йорка, задумал создать колледж, который превзошел бы все остальные. В 30-х годах того же века финансирование проекта изменилось, и он стал называться колледжем Генриха VIII. В конце концов, колледж получил компромиссное имя в честь церкви. Не все амбициозные замыслы кардинала реализовались, но это все равно самый большой и один из красивейших колледжей Оксфорда, где, помимо церкви, известна башня Св. Фомы над главным входом, построенная в 1682 г. по проекту знаменитого архитектора Кристофера Рена. Очень красив внутренний двор, но посторонние могут видеть его только издали – у входа стоит привратник.

Несколько столетий колледж был монашеским, а в XIX в. воспротивился церковной опеке и фактически был отделен от церкви. Сейчас в нем могут учиться люди любого вероисповедания и атеисты. Тем не менее, номинально деканом колледжа остается священник. Он не вмешивается в учебный процесс, только требует, чтобы в каждой жилой комнате была библия, но и это вызывает сопротивление преподавателей и студентов. Помимо этого формального, есть реальный декан, избираемый преподавателями на 4 года.

В колледже учатся около 700 человек. Ведь во всех словарях учащихся называются *students*. В Оксфорде студенты – это *undergraduates*, магистры и аспиранты – *graduates*. А вот *students* – это преподаватели. Таким образом, студентов-*undergraduates* 450, они учатся 3-4 года, получая степень бакалавра, и еще 223 *graduates*: магистров (1 год обучения) и аспирантов (4 года). Большинство (417, или 92% всех студентов) из Великобритании, из стран ЕС только 9 человек, из других – 24 человека. Иная пропорция среди магистров и аспирантов. Британцев из них немногим более половины, 12% – из стран ЕС и треть – из других стран мира.

Персонафикация образования в Оксфорде прослеживается по многим компонентам.

Очень важный компонент образования в Оксфорде – письменные работы и анализ текста со студентами на уровне малых групп и индивидуальных занятий. Считается, что такая деятельность приводит к формированию навыка независимой работы и к дальнейшему самообучению и развитию. Создание студентами письменного текста считается важнейшим инструментом персонификации – развития систематического мышления, логики, общих аналитических способностей. В то же время этим развиваются и закрепляются навыки самостоятельной работы. Количество обязательных письменных работ у английских студентов очень и очень велико.

Оценки студента в Великобритании в основном определяются результатами его письменных работ и письменными экзаменами по окончании курса. Считается, что проверка знаний, которая происходит на основании студенческих письменных работ, более прозрачна, поскольку академические успехи студентов могут быть перепроверены кем угодно и когда угодно. Высшую оценку в британских университетах получают 2 - 3% выпускников. Британская университетская система относится к студенту, как к молодому исследователю. Студент постоянно принимает решения, делает выбор, формулирует и отстаивает свою позицию.

Педагогическая система Англии известна в мире. Например, образовательная концепция Джона Локка. Дж. Локк (1632-1704 г.) – английско-го философа, педагога, основоположника эмпирической психологии. Родился он в семье адвоката, получил высшее образование в Оксфордском университете, по окончании которого был там оставлен преподавателем греческого языка и литературы. Некоторое время находился в эмиграции в Голландии. После переворота 1688 г. Локк возвращается в Англию и остается известным человеком в аристократических кругах тогдашнего общества. Дж. Локк первым в истории разработал новую, основанную на светских началах, систему воспитания подрастающего поколения. Свои педагогические взгляды изложил в произведениях «Мысли о воспитании» (1693 г.) и «О воспитании разума» (опуб. 1706 г.). Основой для педагогики Локка послужила его философско-психологическая концепция, отраженная в главной философской работе «Опыт о человеческом разуме» (1689 г.). Локк разработал философско-психологическую теорию «чистой доски», которая заключается в отрицании существования в сознании человека «врожденных» идей и представлений. Психика человека от рождения подобна чистой доске или чистого листа, где еще нет никаких надписей.

Вторая половина XVII в. явилась важным этапом в становлении эпохи Просвещения, когда наука стала рассматриваться как высшая ценность в культуре, а человек, занимающийся наукой или входящий в Лондонское королевское общество (т.е. в Академию), самой уважаемой личностью.

Это стало благоприятной средой для развития персонифицированного образования.

В 50-60-е гг. XX в. американским профессором Ллойдом Трампом (J.L.Trump)⁴² был разработан план Трампа. Обучение по плану Трампа получило широкое распространение в Оксфорде. Ллойд Трамп предложил обучать учащихся по схеме, которая представляла собой оригинальную модификацию лекционно-семинарской системы. Суть – максимальное стимулирование индивидуального обучения с помощью гибкости форм его организации. При таком обучении сочетаются занятия в больших аудиториях, в малых группах с индивидуальными занятиями. Классы как таковые отменяются, состав малых групп непостоянный, он постоянно меняется. Занятия в больших аудиториях занимают 40% учебного времени, в малых группах 20% и индивидуальные 40%⁴³. Данная система требует слаженной работы преподавателей, четкой организации, материального обеспечения. Трамп утверждал теорию крайней индивидуализации, выражающуюся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что приводит к отказу от руководящей роли педагога.

Британская персонифицированная система образования плюралистична: по центральной теме преподаватель представляет взгляды различных школ. Особый упор делается на объективное представление каждой из них, а также их взаимокритики и взаимовлияния. Для британских университетов очень важно, чтобы курсы и программы были авторскими. Работа преподавателя опирается на широкий спектр научных работ и взглядов, что приучает студентов работать с большим количеством книг и статей по каждой основной теме курса и видеть большое количество ответов на заданные вопросы. Фактически британская высшая школа развивает дивергентное мышление, которое направлено как раз на то, что сгенерировать несколько решений одной и той же проблемы, осуществить многовариантный подход к рассмотрению вопроса.

Другой университет – университет Сорбонны во Франции (президент Университета Париж-1 "Пантеон-Сорбонна" Пьер-Ив Хенин). Сорбонна – не только самый известный французский университет, но и старейший во всей Европе⁴⁴. Он появился в 1215 году. Именно тогда были объединены практически все церковные колледжи неподалёку Собора Парижской Богоматери на левом берегу Сены под общим названием Парижский университет. Примерно 40 лет спустя по инициативе духовника

⁴²Малькова, З.А., Современная школа США. М., 1971. - С. 258-261.

⁴³Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 291

⁴⁴ info@adelanta.info

короля Людовика IX Робера де Сорбона при университете был создан колледж, предназначенный для обучения богословию бедных студентов.



Крупнейшие университеты мира

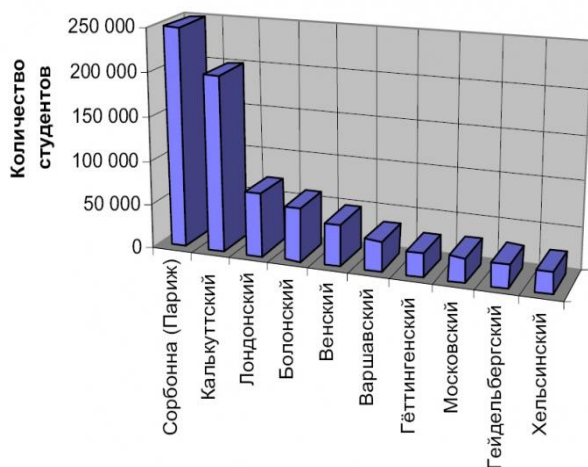


Рисунок 2. Количество студентов в крупнейших университетах

Довольно скоро колледж превратился в богословский факультет университета, который стал именоваться Сорбонной. Сорбонна славится такими выдающимися учёными как Жозеф Гей-Люссак, Луи-Пастер, Пьер и Мария Кюри и многими другими знаменитыми сотрудниками университета. Как ни странно, хоть Сорбонна и была первоначально основана как школа богословия, в XIX веке, вместе с получением статуса центра светского образования, университет превратился и в центр анти-клерикальной мысли.

Число школьников и студентов во Франции превышает 15 млн. человек и составляет четверть населения страны. В стране около 7 тыс. колледжей, 2600 лицеев. На нужды образования ежегодно расходуется 21% государственного бюджета. Система образования — крупнейший работодатель Франции: в ней занято более половины государственных служащих. Среди крупнейших университетов мира Сорбонна занимает первое место (см. рис. 2).

Высшее образование во Франции имеет ярко выраженную национальную специфику. В этой стране своя система дипломов и ученых степеней, особое деление на циклы и особое отношение к дипломам государственных учебных заведений: они, как правило, котируются гораздо выше, чем дипломы частных школ и университетов. Высшее образование во Франции доступно только при наличии степени бакалавра.

С 1972 года Сорбонну реорганизовали в 13 университетов. Четыре из которых, находятся в исторических зданиях Сорбонны. Университеты объединены между собой рядом организаций и учреждений общего назначения. И по настоящее время Сорбонна остается одним из самых престижных университетов Европы.

При прохождении первого двухлетнего цикла обучения французские студенты получают диплом об общем университетском образовании (DEUG, Diplome d'Etudes Universitaires Generales). Более престижный диплом о научно-техническом университетском образовании (DEUST) получить сложнее: из 250 претендентов на обучение по этой программе принимают только тридцать. Для перехода ко второму циклу необходимо иметь DEUG, DEUST или приравняемый к ним диплом. Первый год второго цикла называется лицензиат (Licence). Лицензиат – это эквивалент российского понятия "неполное высшее образование". Получившие эту степень студенты могут через год участвовать в конкурсе на место учителя средней школы (CAPES). Остальные студенты переходят ко второму году второго цикла, по окончании которого они получают диплом Maitrise (дословный перевод - "диплом мастерства"). В понимании французов, Maitrise – это законченное высшее образование.

Помимо классической магистратуры во Франции существуют магистратуры с профессиональной ориентацией: прикладная информатика, математика, прикладные иностранные языки и многое другое. Успешно сдавшим экзамены студентам подобных магистратур выдаются три типа дипломов: MIAGE (прикладная информатика в управлении предприятием), MSG (магистр менеджмента) и MST (магистр науки и техники).

Кандидатов на соискание высшего специального образования отбирают на основе собеседования и досье, в которое входят описание предыдущей учебы и сопроводительное письмо с предложением темы будущей научной работы. Именно на этом этапе обучения студент выбирает одно из двух направлений своей учебы: либо профессионально-ориентированное обучение, которое завершается получением диплома о специальном высшем образовании (DESS, Diplome d'Etudes Supeneeres Specialisees) со специализацией в области экономики, права и пр., либо теоретико-исследовательское обучение, которое завершается получением DEA (исследовательского диплома). Второе направление обычно выбирают те, кто собрался в докторантуру.

В последующем университет Сорбонны был расчленен на части, которые получили статус автономных вузов. Прямыми наследниками Сорбонны стали Париж I – Пантеон Сорбонна, Париж III – Новая Сорбонна, Париж IV – университет Париж-Сорбонна, Париж V – Университет им. Рене Декарта. Все они связаны единой сетью общих учреждений социального назначения (Центр профессиональной ориентации, межуниверситетский центр физкультуры и спорта и т.д.).

Главное, что отличает университеты Сорбонны от других университетов – учебный процесс максимально персонифицирован и – парадокс – приближен к средневековым образцам. Студенты основную массу времени должны тратить на работу с текстами первоисточников или проводить в лабораториях. Даже лекционные занятия зачастую представляют собой чтение нескольких источников и их последующее обсуждение под контролем преподавателя. Кстати, привычного чередования лекций и семинаров в Сорбонне нет – основной упор сделан на персонифицированную самостоятельную работу.

Е.В.Григорьева⁴⁵ подчеркивает, что сравнительный анализ опыта вузов России и Франции по проблеме формирования содержания учебных программ позволяет определить общие и частные пути реализации компетентностного подхода в учебно-воспитательном процессе. Ввиду приоритетных целей, направленных на интеграцию российской системы ВПО в единую европейскую систему, происходит комплексное реформирование нормативной и методологической базы.

Учитывая особенности национальных систем ВПО России и Франции и стандартизованные требования к формированию рабочих программ, проблема компетентностного раскрытия содержания образования циклов возложена на институциональный уровень. В российской системе возможности расширения содержания ограничены требованиями ГОС ВПО, и фактически осуществляются за счет национально-регионального и вузовского компонентов. Задача российского вуза – максимально оптимизировать учебные планы, не превышая рамки данных блоков, и ориентировать содержание на решение прикладных задач и адаптацию выпускника к условиям профессиональной сферы.

Во французской системе возможности расширения содержания рабочих программ ограничены контрактализационной функцией Министерства национального образования. В сравнении с российским высшим учебным заведением французский вуз имеет большие свободы в правах разработки содержания. Отчасти благодаря этому, высшее юридическое

⁴⁵Григорьева, Е.В. Компетентностный подход в современном высшем профессиональном образовании Франции и России. // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. – М., 2012. – 170 с.

образование во Франции отличается существенный практический уклон, что определяет большую компетентностную составляющую, чем в российском примере, и, как следствие, более высокую востребованность выпускников различных циклов на рынке труда. Однако, в условиях постоянно изменяющейся конъюнктуры европейского рынка труда, интеграции в единое образовательное и трудовое пространство компетентностный компонент содержания образования как российского, так и французского вузов, должен корректироваться постоянно, систематично и регламентированно.

Общими для Франции и России являются позиции: бакалавры востребованы на позициях, не требующих углубленных знаний по профессии (специализации); на позициях, требующих углубленных знаний по профессии (специализации) бакалавры не востребованы. Работодатель не осведомлен и «не доверяет» уровню подготовки бакалавров.

Частными определены позиции: для Франции: отсутствие единых государственных стандартов к формированию содержания рабочих программ приводит к увеличению межрегиональных и межвузовских различий в части качества подготовки специалистов. Компетентностный уровень специалистов одной специальности существенно дифференцирован по регионам и вузам. Нововведение уровня Специалиста пока не оправдывает возложенных на него целей. Работодатель не знаком с уровнем подготовки выпускников, расценивает его как незаконченный уровень Магистра. Как следствие, на позициях, требующих углубленных знаний по профессии специалисты практически не востребованы. Магистр является оптимальным уровнем подготовки выпускника для последующего трудоустройства и представленности на бирже труда.

Для России: наличие государственных стандартов не решает проблемы региональной и межвузовской дифференциации в части качества подготовки специалистов. Различие обусловлено историческими и политико-административными предпосылками. Компетентностный уровень специалистов одной специальности существенно дифференцирован по регионам и вузам. Уровень Специалиста является наиболее признаваемым на рынке труда. Соответственно, программы уровня Специалист наиболее востребованы в вузах. Компетентностное отличие магистра от специалиста не очевидно, и наличие степени на трудоустройство выпускника не влияет. Соответственно, уровень Магистра рассматривается работодателем как «факультативный».

В Оксфорде ведущую роль играет тьюторская система. В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. С 1700 по 1850 год в английских университетах не было публичных курсов и кафедр. К экзаменам студента готовил тьютор. Когда в конце XIX века в

университетах появились и свободные кафедры (частные лекции), и коллегияльные лекции, в связи с чем за студентом оставалось право выбора профессоров и курсов. В течение XVIII-XX веков в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная система служила лишь дополнением к ней. Это хорошо демонстрирует следующий эпизод: в начале XIX века совет ректоров Оксфорда выступил с протестом против ввода немецкой модели организации учебного процесса в университетах (основывающейся на системе кафедр и учебной программе, закрепленной за кафедрой): «Отмена тьюторства, – писали они в своей петиции, – будет подменять образование информацией, а религию – псевдоученостью». Тьюторство считалось формой неформальной передачи знаний.

Сегодня примерно 90% занятий в Оксфордском и 75% в Кембриджском университете проводится тьютором с одним или двумя студентами. Одним из средств, позволяющих индивиду конструировать новое, не имевшееся у него ранее, знание, понимание, новые способы деятельности, является образовательная рефлексия. Образовательная рефлексия – это осмысление учащимся своей образовательной истории и построение проекта собственного образования через создание образа себя в будущем. Для этого учащемуся необходимо осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать осознанный заказ к обучению, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу. Взрослый, обеспечивающий этот процесс – тьютор.

Все студенты английских университетов, колледжей в Англии могут дополнительно к своей основной специализации изучать иностранные языки, выбор которых обычно не ограничивается традиционными языками. Британские вузы делают все, чтобы период обучения на Бакалавриате в английских университетах, колледжах в Англии был по-настоящему счастливым и оставил в памяти каждого студента английского университета, колледжа в Англии не только багаж хороших знаний, но и массу эмоций на всю жизнь.

В России наблюдается попытка уничтожить национальные традиции (они же все «советские») и скопировать западные образцы. Однако западные образцы имеют большую историю и эта история очень влияет на их современное образовательное пространство. Наш отказ от традиций (всё-таки не столько советских, сколько научных, педагогических) воспринимается научным и педагогическим сообществом как катастрофа. Д.М.Зиннатова в своем исследовании⁴⁶ доказывает, что перспектива адап-

⁴⁶Зиннатова, Д.М. Развитие зарубежных альтернативных дидактических систем (XX в.). // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2013. – 23 с.

тации зарубежных дидактических систем в отечественной школе может заключаться в реализации следующих принципов: активное отношение студента к жизни и своей учебно-познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании; формирование у него творческого отношения к самому себе и к той общественной жизни, которая его окружает; помощь учащимся в формулировании и уточнении их деятельности, как внутри самой группы, так и перед каждым в отдельности; активное участие самого педагога в групповом взаимодействии; изначальная установка преподавателя на то, что у каждого ученика есть своя внутренняя мотивация к учению; ориентации учащихся на самостоятельную оценку результатов своей учебной деятельности, самооценку; имитация на занятиях реальных жизненных ситуаций для создания личностной значимости аудиторной работы, а также для формирования ответственности к изучаемым предметам; предоставление студентам выбора альтернативной учебной деятельности в условиях свободной и открытой организации обучения; использование исследовательского метода обучения в качестве альтернативы механическому заучиванию фактов для более углубленного понимания материала и развития самой способности к учению и создания ситуации открытия студентами некоей истины.

Таким образом, главное отличие Оксфорда и Сорбонны от российских стратегий высшего образования проявляется, с одной стороны, в бережном отношении первых к своим традициям, консерватизме сложившихся моделей образования, с другой стороны, в академической свободе как для студентов, так и для преподавателей, позволяющей персонифицировать весь образовательный процесс. В российской системе высшего образования ломаются традиции, экономические «инновации» (нормативно-подушевое финансирование, растущие учебные нагрузки на преподавателей, сокращение – оптимизация – профессорско-преподавательского состава и др.) существенно снижают эффект имеющихся во многих российских вузах персонифицированных подходов. Ведущие университеты Запада развивают персонифицированную систему образования, которая выражается, с одной стороны, в теории крайней индивидуализации, в предоставлении студенту полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, с другой стороны, в опоре на дивергентное мышление студентов, которое позволяет им осуществлять многовариантный подход к рассмотрению образовательных и творческих проблем.

1.2. Педагогическое мастерство преподавателя и степень творческой самореализации студента

В условиях персонификации, когда необходимо создать условия не только для индивидуализации обучения, но и для организации процесса личностного и профессионального самосозидания, особый интерес вызывает корреляция между уровнем педагогического мастерства преподавателя и степенью творческой самореализации студента.

Известно, что, для того чтобы образование было образованием, оно должно быть развивающим (Эльконин, Давыдов, Занков). Если образование не помогает человеку раскрыться, если оно не развивает его, возникает вопрос: образование ли это? Процессы развития могут «пройти мимо» развивающейся личности, не становясь событиями ее жизни⁴⁷. «Бессубъектное» развитие и «субъектное» образование вне самой системы образования – это парадокс, но факт истории и многочисленных биографий.

В результате апробации (1998-2013 гг.) различных технологических процедур поддержки и развития талантливых учащихся (старшеклассников и студентов) нами были выработаны и апробированы индикаторы оценки качества профессионального мастерства преподавателя⁴⁸.

Для этого мы использовали методику ранговой корреляции.

Ранговая корреляция Чарльза Эдварда Спирмена (Charles Edward Spearman) является одним из наиболее простых способов установления меры связи между факторами⁴⁹. Само название метода указывает на то, что связь определяется между рангами, т.е. рядами полученных количественных значений, ранжированных в убывающем или возрастающем порядке. Для подсчета ранговой корреляции Спирмена необходимо располагать двумя рядами значений, которые могут быть проранжированы.

⁴⁷Кудрявцев, В.Т. Образование – «День сурка» или «разрыв шаблона»? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. - № 5(31). – С. 34-39.

⁴⁸Габдулхаков, В. Ф. Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография / В.Ф.Габдулхаков. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 258 с.; Габдулхаков, В. Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии: монография / В. Ф. Габдулхаков. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 250 с.;

⁴⁹Lernen fuer die Arbeitswelt // Bildung und Wissenschaft. 1995. - N 4. - P. 2-32; McIntire J.A. How all middle-schoolers can be "gifted" // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 9. - P. 57-61; Miller A. Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst: Eine Um- u. Fortschreibung.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997; Norton R., Domen G. Gifted Children // The Elementary School J. -1984. - № 3. P. 298; Plank S.B., MacIver D.J. Aiming poor urban kids toward college // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 6. - P. 34-36; Programs for the gifted. // Phi Delta Kappan. 1998. - Vol. 79, N 10. - P. 735-763.

«Proof and measurement of association between two things» (журнал «American Journal of Psychology», 1904); «Demonstration of Formulae for True Measurement of Correlation» (журнал «American Journal of Psychology», 1907); The nature of intelligence and the principles of cognition, 2 ed., L., 1927; The abilities of man, L., 1927; Creative mind, L., 1930.

Таковыми рядами значений могут быть: 1) два признака, измеренные в одной и той же группе испытуемых; 2) две индивидуальные иерархии признаков, выявленные у двух испытуемых по одному и тому же набору признаков (например, личностные профили по 16-факторному опроснику Р. Б. Кеттелла, иерархии ценностей по методике Р. Рокича, последовательности предпочтений в выборе из нескольких альтернатив и др.); 3) две групповые иерархии признаков; 4) индивидуальная и групповая иерархии признаков. Вначале показатели ранжируются отдельно по каждому из признаков. Как правило, меньшему значению признака начисляется меньший ранг.

Практический расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена включает следующие этапы:

1) Сопоставить каждому из признаков их порядковый номер (ранг) по возрастанию (или убыванию).

2) Определить разности рангов каждой пары сопоставляемых значений.

3) Возвести в квадрат каждую разность и суммировать полученные результаты.

4) Вычислить коэффициент корреляции рангов по формуле:.

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

где $\sum d^2$ - сумма квадратов разностей рангов, а n - число парных наблюдений.

При использовании коэффициента ранговой корреляции условно оценивают тесноту связи между признаками, считая значения коэффициента равные 0,3 и менее, показателями слабой тесноты связи; значения более 0,4, но менее 0,7 - показателями умеренной тесноты связи, а значения 0,7 и более - показателями высокой тесноты связи.

Коэффициент корреляции Спирмена вычисляется по формуле:

$$\rho = 1 - \frac{6}{n(n-1)(n+1)} \sum_{i=1}^n (R_i - S_i)^2$$

, где R_i - ранг наблюдения x_i в ряду x , S_i - ранг наблюдения y_i в ряду y .

Коэффициент ρ принимает значения из отрезка $[-1; 1]$. Равенство $\rho = 1$ указывает на строгую прямую линейную зависимость, $\rho = -1$ на обратную.

Математическое значение корреляции выражается ее коэффициентом от -1 (максимальной отрицательной связи) до +1 (максимальной положительной связи) десятичными дробями с точностью до второго знака после запятой.

Количественную меру связи принято различать по нескольким уровням: слабая связь – при коэффициенте корреляции до 0,30, средняя связь – при коэффициенте корреляции от 0,31 до 0,69, сильная связь – при коэффициенте корреляции от 0,70 до 0,99.

Таблица 2

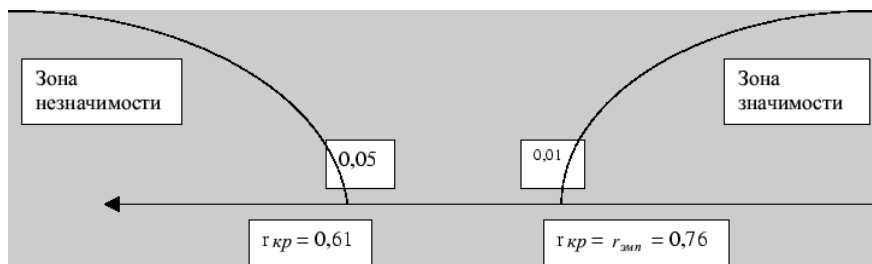
№ студента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ранги показателей включенности студентов в общение	3	5	6	1	4	11	9	2	8	7	10
Ранги результативности образовательной и творческой деятельности	2	7	8	3	4	6	11	1	10	5	9
D	1	-2	-2	-2	0	5	-2	1	-2	2	1
D^2	1	4	4	4	0	25	4	1	4	4	1

Для решения этой задачи были проранжированы, во-первых, значения показателей включенности студентов в общение, полученные при мониторинге занятий, и, во-вторых, итоговые показатели результативности образовательной и творческой деятельности в конце года у этих же студентов в среднем. Результаты представим в таблице 2.

Подставляем полученные данные в формулу и производим расчет.

Нахождение уровней значимости в данной таблице осуществляется по числу n , т.е. по числу испытуемых.

Строим соответствующую «ось значимости»:



Полученный коэффициент корреляции совпал с критическим значением для уровня значимости в 1%. Следовательно, можно утверждать, что показатели включенности студентов в общение и итоговые результаты связаны положительной корреляционной зависимостью – иначе гово-

ря, чем выше показатель включенности студента в общение, тем выше уровень его образовательной и творческой деятельности. В терминах статистических гипотез мы должны отклонить нулевую гипотезу о сходстве и принять альтернативную о наличии различий, которая говорит о том, что связь (между показателями включенности в общение и средними результатами образовательной и творческой деятельности) отлична от нуля.

Коэффициент корреляции равный 1, полученный в наших исследованиях, свидетельствует о наличии функциональной связи. Если изменение одного фактора не влияет на величину другого, то связь отсутствует, т.е. данные факторы между собой нейтральны.

В результате нами были выделены следующие индикаторы персонификации учебного общения в вузе.

1. Личностный индикатор (степень самореализации личности студента). В соответствии с новой – личностно развивающей парадигмой образования – этот индикатор ориентирован на диагностику степени самореализации личности обучаемого. С точки зрения педагогической психологии, формальным признаком фиксации этого показателя могут быть речевые интенции воспитанников – говорят ли в общении с педагогом «я думаю», «я считаю» и т.д., то есть допускает ли педагог на своем занятии присутствие второго «я», позволяет ли он становиться этому «я» первым, а не вторым (после «я» самого педагога).

Продвинутый уровень такого общения может выражаться в исполнении воспитанниками ролевой деятельности не слепых исполнителей, а реальных исследователей (в области психологии, педагогики, методики и т.д.). Следовательно, творческий педагог должен владеть проектными, проблемными и др. методами, позволяющими организовать такую деятельность в учебной среде.

Самый высокий уровень творческой самореализации воспитанников, когда они не только смело осуществляют исследовательскую (или какую-либо другую творческую) деятельность, но и сами выдвигают обоснованные и интересные идеи и проекты, способные обогатить современную теорию и практику образования.

В соответствии с этими характеристиками для формальной обработки можно выделить следующие уровни: *1-й уровень*. Используют ли студенты в своих ответах формы «я думаю», «я считаю» и др.? *2-й уровень*. Есть ли у студентов какой-то сценарий творческой деятельности? *3-й уровень*. Выдвигают ли студенты свои идеи, проекты?

2. Эмпатический индикатор (способность преподавателя ставить себя на место студента и смотреть на мир его глазами). Этот индикатор апеллирует уже к личности самого педагога, но не с точки зрения его личностной самореализации, а с точки зрения способности устанавливать личностный (психологический) контакт, диалог с обучаемым, т.е. спосо-

бен ли педагог понять его ценности, увидеть мир его глазами и пережить те чувства, которые переживает его воспитанник. При этом важно, как обращается к своим воспитанникам сам преподаватель: называет ли он их по именам, важно, как произносит педагог эти имена (с уважением, дружеским расположением, иронией, юмором, восхищением и т.д.), или он обращается по фамилиям, а может, вообще использует обезличенную форму общения («ты» или «вы»). От всего этого зависит то, кого видят на занятии студенты: личность преподавателя, личность ученого, личность порядочного, интеллигентного человека, а может быть, они видят прожектера, авантюриста, глупца, завистника, несчастного человека, злодея или кого-то еще. Для нас важно, как реализуется преподаватель (педагог, ученый) в своем личностном проявлении (с точки зрения его человеческих качеств).

В соответствии с этим для формальной обработки могут быть использованы следующие вопросы: *1-й уровень.* Располагает ли преподаватель своей внешностью, голосом на доверительный контакт? *2-й уровень.* Использует ли преподаватель при обращении к студентам личные формы общения (обращается ли он по именам)? *3-й уровень.* Раскрывается ли на занятии преподаватель как личность (как человек)?

3. Рефлексивный индикатор (эмоциональное поле занятия, поле радости, удивления, восхищения и счастья). Один из самых проблемных индикаторов, так как традиционный стереотип российского учителя, преподавателя, ученого – это стереотип бедного, униженного и несчастного человека. Кроме того, в подсознании большинства закрепились мысли о том, что в России быть счастливым неприлично и вообще невозможно. Это связано и с традиционным национальным этнокультурным типом, сформированным в русской культуре произведениями Грибоедова («Горе от ума»), Некрасова («Кому на Руси жить хорошо?»), Лермонтова («Герой нашего времени»), Пушкина («Евгений Онегин») и др., – т.е. типом несчастного человека. Поэтому способность педагога создать на занятии комфортные условия для общения, придать этому общению эмоциональный фон удивления, а тем более удовольствия, радости, восхищения, счастья – это серьезный показатель его профессионального мастерства.

Полноценная рефлексия (в психологическом смысле) возникает тогда, когда преподаватель рефлексировать внутри своего «я» («я» человеческое), а студент (с помощью и при поддержке преподавателя) – внутри своего «я» (тоже «я» человеческое). Контакт этих внутренних «я» («я» человеческих, а не «я» преподавателя и «я» студента) и создает особое рефлексивное поле – поле расположения, поле эмоционального подъема, радости, счастья.

В соответствии с этой установкой (установкой на создание рефлексивного поля) можно выделить следующие уровни проявления рефлекс-

сивного показателя: *1-й уровень.* Умеет ли преподаватель создавать комфортные условия для общения? *2-й уровень.* Вызывает ли содержание общения удивление, эмоциональный подъем? *3-й уровень.* Переживают ли участники общения (преподаватель и студенты) свое общение как удовольствие, радость, счастье?

4. Когнитивный индикатор (учет ценностных установок личности студента и преподавателя). Этот индикатор тоже противоречит устоявшимся в педагогике традициям. Дело в том, что в педагогике по умолчанию принято, что если педагог ведет математику, то он математику любит (это его ценностное отношение к предмету) и он эту любовь, естественно, передает своим воспитанникам. Анализ же практики показывает, что преподаватель может по-разному относиться к своему предмету: он может любить свой предмет, а может хорошо его знать, но совсем не любить, может ненавидеть его, но и при этом всю жизнь заниматься преподаванием, т.е. заниматься привитием любви к этому предмету у своих воспитанников. На первый взгляд, очевидной кажется мысль о том, что только любящий свой предмет педагог может привить любовь к предмету у своих воспитанников. Но практика показывает, что этот аргумент не всегда оправдан: бывают случаи, когда знающий и любящий математику ученый (преподаватель) вызывает отвращение к этой науке у своих воспитанников. И наоборот, необремененный глубокими познаниями, а тем более любовью к науке преподаватель, способен вызвать к ней живой интерес у своих воспитанников. Почему? В этих случаях на первый план выходит способность педагога организовать когнитивные формы деятельности, т.е. организовать на занятии интригу, ввести воспитанников в ситуацию «ожидания эффекта неожиданного», когда очередной результат совместной учебно-познавательной деятельности попадает в «ловушку памяти» обучаемого и становится его собственным достоянием. Здесь актуальными становятся нестандартные формы организации занятий.

Формально же этот индикатор можно представить через такие уровни: *1-й уровень.* Говорит ли преподаватель о своих ценностных предпочтениях в предметной сфере (грамматике, математике, физике и т.д.)? *2-й уровень.* Направлено ли общение с преподавателем на формирование положительных ценностей у студентов (в ненавязчивой увлекательной форме)? *3-й уровень.* Демонстрируют ли студенты свою приверженность к положительным ценностям в предметной сфере?

5. Интерактивный индикатор (единство осознаваемого и несоознаваемого). Психологические эксперименты показывают, что большую часть своего поведения человек контролирует подсознанием. Традиционная школьная практика апеллирует преимущественно только к осознаваемому (опираясь на дидактический принцип сознательности обучения). Действующие учебники тоже в основном ориентированы на сознание. Как же

использовать неисчерпаемые возможности подсознания, неосознаваемой сферы деятельности? Наши эксперименты показывают, что неосознаваемая (очень продуктивная) учебная деятельность возможна при использовании интерактивных (нестандартных) форм занятия (дидактических, ролевых, имитационных или деловых игр, дискуссий, диспутов, конференций и т.д.).

Особыми приемами здесь называют приемы релаксопедии – приемы снятия напряжения, расслабления и превращения учебного процесса в увлекательную, захватывающую игру.

При этом результативность таких (интерактивных) форм, приемов обучения поначалу действительно ошеломляет. Однако надо помнить, что опора только на подсознание граничит с суггестивными формами воздействия и может привести к истощению психических ресурсов личности. Поэтому необходимо соблюдать правильное (гармоничное) соотношение того и другого: обучаемый перестанет воспринимать учебный процесс как занятие, как труд, если не будут формироваться общеучебные умения и навыки при помощи традиционных (ориентированных на сознание) заданий: слушайте внимательно, читайте, пересказывайте и т.д. Нарушение гармонии в соотношении опоры на создаваемую и несоздаваемую сферы деятельности может привести к деградации не только учебного процесса, но и личности воспитанника. Для организации наблюдения над этими явлениями можно использовать такой вопросник: *1-й уровень.* Присутствуют ли на занятии нестандартные формы обучения (общения)? *2-й уровень.* Используются ли на занятии приемы релаксопедии (активизации сферы подсознания)? *3-й уровень.* Проявляют ли студенты активный интерес к обсуждаемой на занятии проблеме?

6. Ядерный индикатор (реализация коммуникативного ядра в общении и учебно-познавательной деятельности). Если рассматривать учебную деятельность в соответствии с общепринятой схемой «мотив – анализ – синтез – интериоризация», то последняя фаза «интериоризация» (перевод внутренних действий во внешние) или говорение и речевой контроль, представляется очень проблемной. Дело в том, что традиционная школьная и вузовская практика не учитывает механизм речевого контроля, хотя уже давно установлено, что почти 80% ошибок учащихся можно квалифицировать не как традиционные (фактические или речевые) ошибки, а как ошибки речевого контроля (ошибки, возникшие от страха ошибиться). Парадокс в том, что преподаватель стоит на страже речевого контроля и не понимает, что тем самым невольно содействует сворачиванию механизмов не только речепорождения, но и механизмов продуктивной мыслительной и интеллектуальной деятельности. Здесь актуален тезис о том, что учащийся тоже человек и он имеет право на ошибку, не ошибается только тот, кто ничего не делает. Поэтому смысл коммуника-

тивного ядра (как центральной коммуникативной ситуации занятия) заключается в том, чтобы максимально нейтрализовать действие речевого контроля. Эксперименты показывают, что при правильной реализации коммуникативного ядра (когда воспитанник не говорить не может, когда никто не мешает ему высказаться, никто не поправляет и не останавливает) происходит мощный импульс развития интеллекта, мышления, речи, становления нравственности и других личностных качеств.

Формальными показателями этого индикатора могут выступить уровни: *1-й уровень*. Возникла ли на занятии проблемная ситуация? *2-й уровень*. Мобилизовала ли проблема студентов на поиск правильного ответа? *3-й уровень*. Предложила ли группа (или отдельные студенты) свой вариант решения проблемы?

7. Интегративный индикатор (интегративность учебного содержания). Этот индикатор может ассоциироваться с традиционными межпредметными связями. Однако здесь важны не формальные зацепки на межпредметном уровне, а понимание того, что познавательный процесс должен быть интегративным, потому что мир, окружающий нас, интегративен по сути, сам человек, находящийся в этом мире (школьник или студент), – интегративное существо. Иначе говоря, нельзя на занятиях математики заниматься одной математикой: математика должна быть окном в окружающий мир; нельзя говорить о педагогике, не занимаясь практикой образовательного процесса во всех его аспектах и проявлениях. Поэтому вопрос об интеграции образовательного процесса – это не столько вопрос о форме или содержании занятия, сколько вопрос о качестве обучения. Интеграция нужна только для того, чтобы содержание материала стало более доступным, понятным, практикоориентированным. Поэтому вопросы для фиксации этого явления могут быть такими: *1-й уровень*. Присутствуют ли на занятии межпредметные связи? *2-й уровень*. Объединены ли эти связи одной темой? *3-й уровень*. Помогает ли интеграция повысить эффективность усвоения учебного материала?

8. Природосообразный индикатор (учет индивидуального темпа в развитии личности). Этот индикатор всегда вызывал интерес у психологов и педагогов. С ним связана разработка различных стратегий индивидуализации обучения, технологий разноуровневого обучения, личностно ориентированного обучения и т.д. Однако главная проблема, побудившая все это разрабатывать, пока все-таки остается нерешенной. Типовые программы (какими бы развивающими или компетентностными они не были) все-таки остаются ориентированными на среднего ученика (или студента): одни учащиеся успевают за этой программой, другие отстают от ее темпов, третьи могли бы заниматься быстрее, но программа сдерживает. Поэтому многое зависит от педагога: как он работает – фронтально (на всех) или индивидуально-дифференцированно. Распределение по уров-

ням может быть таким: *1-й уровень*. Присутствуют ли на занятии индивидуальные формы работы? *2-й уровень*. Дифференцируются ли на занятии задания в зависимости от уровня учебных возможностей студентов? *3-й уровень*. Работают ли на занятии, кроме сильных, отстающие в учебе студенты?

9. Аттрактивный индикатор (привлекательность содержания и формы занятия) может быть представлен такими уровнями: *1-й уровень*. Привлекательна ли аудитория с точки зрения оформления и благоприятных условий для общения? *2-й уровень*. Интересна ли форма занятия? *3-й уровень*. Привлекательна ли личность преподавателя (речь, манера общения и т.д.)?

10. Результативный индикатор (практическая направленность содержания занятия) можно представить так: *1-й уровень*. Связано ли занятие с повседневной жизнью студента? *2-й уровень*. Есть ли направленность на подготовку к зачетам, экзаменам, к написанию выпускных квалификационных работ? *3-й уровень*. Присутствует ли на занятии профессиональная, профильная или какая-либо другая, необходимая для будущей педагогической деятельности, направленность?

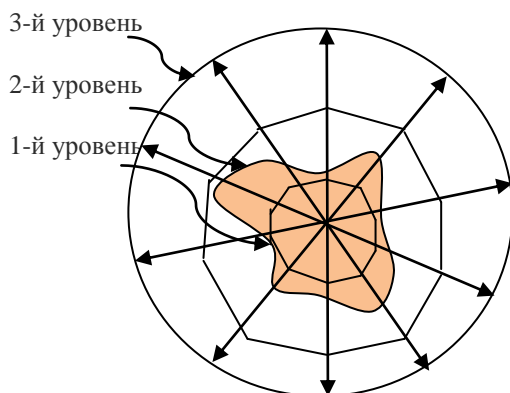


Рисунок 3. Начальное поле педагогического мастерства преподавателя

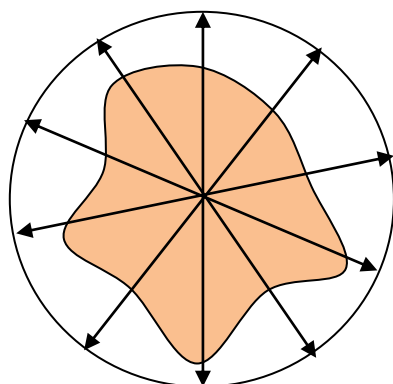


Рисунок 4. Итоговое поле педагогического мастерства преподавателя

Использование таких индикаторов позволяет судить о педагогической деятельности преподавателя как искусстве. Распределение степени проявления того или иного индикатора по уровням позволяет оформлять конкретные диагностические карты на каждого преподавателя. Если расположить эти индикаторы на радиусах круга и соединить сплошной линией точки их проявления на занятии, получим рисунок, отражающий развивающее (творческое) поле каждого преподавателя в отдельности.

Достоверность конфигурации рисунка обеспечивается путем наложения и совмещения рисунков, полученных как минимум по 5-7-ми занятиям, проведенным в один-два или три дня. Карта выглядит как круг, который пересекают радиусы-индикаторы.

На рисунке 3 показан вариант развивающего поля занятия (поля педагогического мастерства) – поля, ориентированного на создание атмосферы креативности, в начале эксперимента. На рисунке 4 показано развивающее поле занятия после эксперимента. Площадь поля увеличилась, а значит, увеличился и развивающий потенциал занятия, увеличилась креативная атмосфера, необходимая для самореализации творческой личности студента.

Таким образом, нами были выделены индикаторы персонификации учебного общения в вузе, среди них: личностный индикатор (степень самореализации личности студента); эмпатический индикатор (способность преподавателя ставить себя на место студента и смотреть на мир его глазами); рефлексивный индикатор (эмоциональное поле занятия, поле радости, удивления, восхищения и счастья); когнитивный индикатор (учет ценностных установок личности студента и преподавателя); интерактивный индикатор (единство создаваемого и несоздаваемого); ядерный индикатор (реализация коммуникативного ядра в общении и учебно-познавательной деятельности); интегративный индикатор (интегративность учебного содержания); природосообразный индикатор (учет индивидуального темпа в развитии личности); аттрактивный индикатор (привлекательность содержания и формы занятия); результативный индикатор (практическая направленность содержания занятия).

Возникает вопрос, в какой степени эти индикаторы разработаны в методологии, теории и практике российского образования.

1.3. Полипарадигмальный подход и развивающее обучение

Идея персонификации образования в России во многом спровоцирована методологией полипарадигмального подхода и опытом развивающего обучения. Мульти- или полипарадигмальный подход сегодня популярен⁵⁰. Причем не только в социологии, но и других общественных науках. Подкупают его демократичность и нацеленность на практический результат. Однако часто его применение бывает некорректным. Например, А.Н.Малинкин⁵¹ показывает, что в социологической практике полипарадигмальный подход истолковывается двояко и смешанным образом: то как исследовательская методология (стратегия), то как социологическая методология (методология социологического исследования). Первое понимание, на его взгляд, допустимо и желательно, второе – нет, поскольку узаконивает беспринципную эклектику. Концепция полипарадигмального

⁵⁰Малинкин, А.Н. Полипарадигмальный подход в контексте интеллектуальной ситуации в России (Исследование по социологии знания) ЛОГОС 2 (47) 2005. С. 101.

⁵¹ Там же.

подхода опирается на определенные идеологические и философские принципы, а именно – либералистские и прагматистские. Но осталась не до конца проясненной интеллектуальная ситуация, в условиях которой появился и распространился этот подход.

По признанию современных авторов, сторонники полипарадигмального подхода исходят из постулата о том, что сосуществование и конкуренция множества парадигм социального познания являются необходимыми условиями нормальной интеллектуальной ситуации: плюрализм воззрений, взглядов и мнений, многообразие символических форм творческого самовыражения – закономерные следствия реализации основных демократических свобод.

Парадигмальный анализ проективных стратегий высшего образования обычно связывают⁵² с иерархией целей, приоритетных идей, с оценкой перспектив существующих парадигм, их взаимодействия и взаимовлияния (М.В.Богуславский, Е.В.Бондаревская, А.П.Валицкая, О.Глайснер, И.З.Гликман, Л.И.Гурье, И.А.Колесникова, Н.А.Лызь, А.И.Павленко, Н.И.Пак, И.С.Сергеев, Б.Ю.Щербаков и др.). В педагогике высшей школы и философии образования глубоко и всесторонне изучены отдельные образовательные парадигмы прошлого и настоящего.

Для современных исследований особое значение имеют теоретические разработки гуманистической парадигмы (В.С.Библер, Е.В.Бондаревская, Л.П.Буева, Б.С.Гершунский, О.В.Долженко, М.С.Каган, И.А.Колесникова, С.В.Кульневич, А.Маслоу, К.Роджерс, М.А.Розов, П.Скотт, В.А.Сластенин, А.В.Хуторской, В.Е.Шукшунов, П.Г.Щедровицкий и др.), синергетической парадигмы (З.А.Абасов, В. Г.Айнштейн, Н.А.Алексеев, М.В.Богуславский, В.Г.Буданов, Л.Я.Зорина, В.Л.Кошелева, А.М.Подрейко, К.Поппер, В.И.Редюхин, Л.А.Серафимов, И.В.Стеклова, Н.М.Таланчук, А.Д.Урсул, М.Хайдеггер, С.С.Шевелева и др.), компетентностной парадигмы (В.И.Байденко, Г.Бергман, З.Болингер, Э.Зеер, И.А.Зимняя, Д.И.Иванова, А.Келлер, А.М.Митяева, С.Уиддет, Б.Хаслер, В.Д.Шадриков, М.Шнитгер, Дж.Эрпенбек, П.Т.Юэлл и др.).

Социокультурные предпосылки к разработке новой образовательной парадигмы рассматриваются в единстве с проблематикой системного цивилизационного кризиса, социокультурных трансформаций, становления информационного общества (М.В.Арапов, М.П.Арутюнян, Р.Б.Бар, А.Г.Бермус, Ю.П.Ветров, Г.И.Герасимов, О.В.Долженко, М.Н.Дудина,

⁵²Старикова, О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Краснодар, 2011. – 43 с.

М.Кастельс, В.Г.Кинелев, Г.Маклюэн, Н.М.Мамедов, А.Д.Урсул, С.В.Шепель, Г.А.Ягодин и др.).

Обоснование системности и целостности полипарадигмального подхода как исследовательской методологии требует общей теоретической платформы, которой является общегуманистический базис (В.С.Библер, Л.П.Будева, Б.С.Гершунский, В.П.Зинченко, М.С.Каган, А.Маслоу, Н.М.Огарков, М.А.Розов, Л.И.Романкова, Р.Сингх, А.В.Соколов, Л.А.Сырودهева, В.Е.Шукшунов, П.Г.Щедровицкий и др.): он позволяет представить образовательные стратегии как ценности современной высшей школы. О.Г.Старикова отмечает, что с данных позиций рядом авторов раскрыты проблемы интернационализации образования, единого образовательного пространства в глобализованном мире (Д.Бадрач, О.Н.Барабанов, Д.Белл, Д.Брайн, Ю.В.Громыко, И.Н.Зорников, В.В.Миронов, Дж.Найт, А.М.Новиков, С.И.Плакий, И.П.Савицкий, В.А.Садовничий, Б.А.Сазонов, Р.Сингх, П.Скотт, А.Ю.Слепухин, В.М.Филиппов, А.Я.Флиер и др.). Реализация идеи единого образовательного пространства изучалась на примере Болонских реформ. Основными источниками послужили материалы проекта по Болонскому процессу Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов (книжная серия «Болонский процесс», отражающая зарубежный опыт). Отечественными учеными интенсивно изучаются все теоретико-методологические достижения Болонских реформ, в том числе, методология взаимоприемлемой образовательной стратегии на национальном и интернациональном уровнях (В.И.Байденко, О.Булаченко, А.И.Галаган, Л.С.Гребнев, Ю.С.Давыдов, М.А.Добрынин, С.Иванов, В.П.Игнатьев, В.В.Миронов, В.С.Никольский, Л.И.Петрова, С.А.Смирнов и др.).

Инновационную стратегию развития высшей школы сейчас исследуют многие отечественные и зарубежные ученые (В.И.Андреев, Г.Беккер, М.Н.Берулава, А.Г.Бермус, А.П.Валицкая, И.Влеймник, Г.И.Герасимов, В.И.Загвязинский, О.А.Замулин, А.К.Ерохин, Г.И.Ибрагимов, Л.В.Илюхина, Н.В.Карлов, Е.Я.Коган, Э.М.Коротков, Дж. Коулман, Р.Коутс, А.А.Кузьмина, Е.Б.Куркин, Г.Ф.Куцев, Ф.Кюбарт, Ю.В.Мячин, Дж. Найт, А.И.Нелесса, Р.М.Петрунева, С.И.Плакий, П.Д.Саркисов, Г.Г.Силласте, Г.Стиглер, М.А.Чошанов, В.А.Штурба и др.).

В контексте тьюторинга творческой деятельности, реализации проективных и коммуникативных стратегий развития высшей школы нами изучались вопросы реализации индивидуальной образовательной программы студента (Р.Б.Бар, В.В.Давыдов, В.И.Загвязинский, К.Г.Кречетников, А.Ф.Манак, Н.В.Рыбалкина, Б.А.Сазонов, В.С.Сенашенко, Д.Таг, Г.Ф.Ткач, С.В.Шепель и др.) и стратегия тьюторинга (Н.Ю.Белякова, А.П.Зинченко, Т.М.Ковалева, В.В.Максимов, А.А.Цукер и др.).

В рамках проведенного педагогического эксперимента в Институте педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета нами дана ее системная характеристика: разработана теоретическая и техническая основа среды. При этом мы учитывали, что в исследовании О.Г.Стариковой определены базовое программно-информационное обеспечение и структура, обозначены задачи ее использования. Ключевым звеном ЕИОС является образовательный сервер филиала, в основу которого заложена кейсовая технология, позволяющая студентам очной и заочной форм обучения и слушателям курсов программ дополнительного профессионального образования получить доступ к электронным учебно-методическим комплексам дисциплин, научным публикациям научно-педагогического состава филиала. О.Г.Стариковой предложена успешно зарекомендовавшая себя структура образовательного сервера (рис. 5).

В настоящее время совершенствование системы управления качеством высшего образования в области обеспечения его высоких стандартов признано⁵³ центральной задачей европейского образовательного пространства. Приведение качества организации и реализации отечественной образовательной деятельности к общеевропейскому уровню диктуется вхождением российской высшей школы в Болонский процесс. Система менеджмента качества (СМК) образования приобретает инновационный характер с принятием стратегии «культуры качества» в европейском измерении. Отмечено, что данная стратегия в противоположность традиционному управленческому подходу предполагает полномочия и ответственность за дело организации управления качеством всех субъектов образовательной среды вуза.

Сейчас обычно предлагают три базовые модели СМК с так называемой полиподходностью к выбору стратегии управления качеством в вузе (рис. 6): принципы TQM отражаются в стандартах ISO серии 9000, элементы оценочного анализа SWOT также очевидны во всех моделях.

С позиций полипарадигмального подхода вариативное образование и образование развивающее перестали оставаться только позицией педагогической общественности или научной концепции и преобразуются в реальную практику образования. Вместе с тем, само понятие «развивающее образование» остается все еще новым термином с неустоявшимся неопределенным значением⁵⁴.

⁵³Чанышева, Г.Г.. Формирование и развитие коммуникативных способностей будущих юристов. // Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. - Казань, 2005. - 522 с.

⁵⁴Рубцов, В.В., 1999. С. 49.

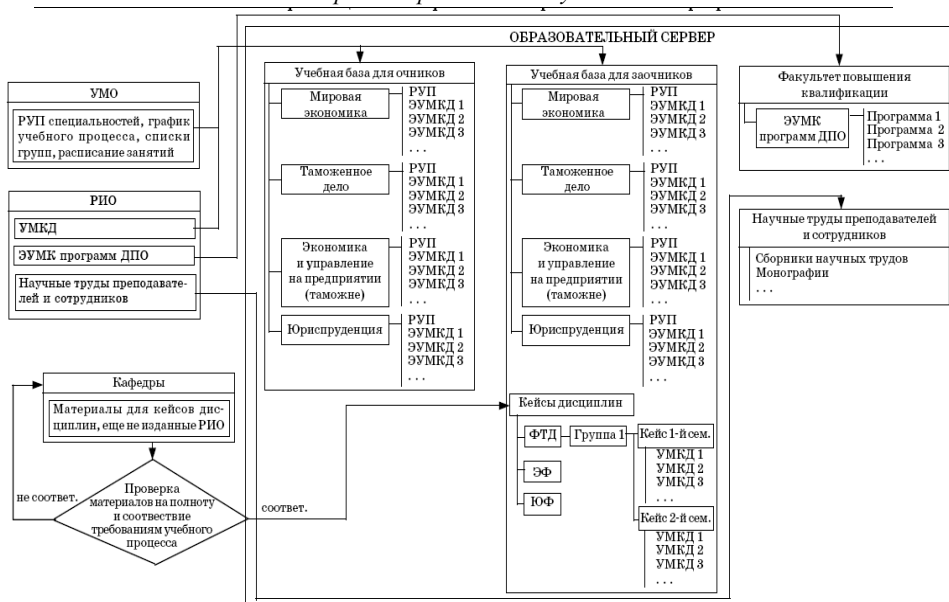


Рисунок 6. Примерная структура образовательного сервера

При этом термины «развивающее обучение» и «развивающее образование» настолько часто в столь разном контексте стали встречаться на страницах психологической и педагогической литературы, что не всегда понятно, о чем в действительности идет речь⁵⁵. Отсюда и возникли вопросы: что же такое «развивающее образование» и почему о нем говорят как о новой парадигме?

⁵⁵Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. С.-Петербург: Изд. Дом «Питер», 2011.



Рисунок 7. Полиподходность к выбору стратегии управления качеством образовательной деятельности



Рисунок 8. Схема последовательности взаимодействия процессов СМК вуза

В массовом педагогическом сознании понятия «развивающее обучение» и «развивающее образование» чаще всего выступают как синонимы, хотя с психологической точки зрения они имеют разный смысл.

Стержнем дифференциации и понятий, и содержания инновационного образования должен стать системно-деятельностный подход. Системно-деятельностный подход исходит из положения о том, что психологи-

ческие способности человека есть результат преобразования внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной.

Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. Системный подход – это подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов. Умение увидеть задачу с разных сторон, проанализировать множество решений, из единого целого выделить составляющие или, наоборот, из разрозненных фактов собрать целостную картину, – будет помогать не только на уроках, но и в обычной жизни. Деятельностный подход позволяет конкретно воплотить принцип системности на практике.

В системно-деятельностном подходе категория «деятельности» занимает одно из ключевых мест и предполагает ориентацию на результат образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы «мир – человек». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, он строит сам себя. Активно действуя в мире, он самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. Главный фактор развития – учебная деятельность. При этом становление учебной деятельности означает становление духовного развития личности.

Принятие этих концептуальных позиций позволило участникам конференции сформулировать следующие стратегические задачи:

1. Основная задача дошкольного и школьного образования сегодня – не просто вооружить ребенка фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

2. Основная идея системно-деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен ор-

ганизовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

3. Одной из главных задач учителя является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности и способности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска.

4. Ключевой технологический элемент технологии системно-деятельностного подхода – ситуация актуального активизирующего затруднения. Её целью является личный образовательный результат, полученный в ходе специально организованной деятельности: идеи, гипотезы, версии, способы, выраженные в продуктах деятельности (схемы, модели, опыты, тексты, проекты и пр.).

5. Функция учителя заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса: подготовка дидактического материала для работы, организация различных форм сотрудничества, активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы, создание условий для самоконтроля и самооценки. Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

6. Развитие не сводится к усвоению, оно выражается в появлении психических образований, не заданных напрямую обучением. Подобные новообразования как бы «забегают вперед», за рамки того, чему ребенка обучали. Например, у учащихся появляются зачатки научного определения понятий, которые не давались в процессе обучения; появляется способность к тонкому детальному наблюдению, к многоаспектному осмыслению явлений, к обобщению получаемых частных впечатлений, причем это проявляется при решении новых задач, которым раньше не обучали.

7. Важен и другой аспект: новообразования, возникающие в результате внутренних интегративных процессов, могут проявляться позже соответствующих педагогических воздействий. Леонид Владимирович Занков называет три основные линии развития: 1) развитие отвлеченного мышления; 2) развитие анализирующего восприятия (наблюдения); 3) развитие практических навыков. Эти три стороны психики отражают три генеральные линии отношения человека к действительности: получение данных о действительности с помощью собственных органов чувств – с помощью наблюдений; абстрагирование, отвлечение от непосредственных данных, их обобщение; материальное воздействие на мир с целью его изменения, что достигается практическими действиями.

Таким образом, эффективность и перспективы персонифицированного образования (в контексте выявленных нами индикаторов) детерминируются полипарадигмальным подходом, если рассматривать его как исследовательскую методологию, предполагающую: открытость различным видениям проблемы прогнозирования и проектирования будущего высшей школы; обоснование инновационных стратегий развития высшего образования в концептуальном синтезе из множества существующих образовательных парадигм; направленность на практический результат применения преобразующих стратегий и инновационных технологий к разным видам педагогических практик и разным моделям высшего образования; выявление приоритетов инновационных стратегий в формировании единого образовательного пространства в глобализованном мире.

Глава 2. НОКСОЛОГИЧЕСКИЕ И РЕФЛЕКСИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Ноксологический компонент персонифицированного образования

Общей целью изучения ноксологии⁵⁶ является углубление и развитие знаний о системе обеспечения безопасности в условиях негативных факторов техносферы, а также формирование навыков практического использования знаний в области обеспечения безопасности при осуществлении организационно-управленческой и эксплуатационной профессиональной деятельности. Задача курса – дать основы анализа источников опасности и представление о путях и способах защиты человека и природы от опасностей.

Ноксологическая компетентность – интегральная характеристика личности специалистов в области обеспечения безопасности жизнедеятельности человека, выраженная в знании теоретических основ мира опасностей и принципов обеспечения безопасности, в готовности реализации этих знаний в процессе жизнедеятельности, в осознании приоритетов задач по сохранению жизни и здоровья человека, значимости дальнейшей профессиональной деятельности.

Базовые основания профессиональной культуры специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности определяют содержа-

⁵⁶Соболев, С.А. Ноксология. Часть 1. Основы ноксологии: учебное пособие / С.А.Соболев. – Вологда: ВоГТУ, 2012.

ние его профессионального образования⁵⁷. Организуя поливариативное образовательное пространство высшей школы, оно включает определенную систему идей, ценностей, представлений, универсальных способов познания, мышления и практической деятельности, которые в совокупности позволяют учителю изучать и диагностировать уровень развития воспитанников, формировать их знания и опыт безопасного поведения, раскрывать исторические, этнические и профессиональные аспекты безопасности в их жизни. Тем самым знания в области безопасности жизнедеятельности определяются как категория социальной культуры, объединяющая личностную и деятельностную компоненты, при этом культуру безопасности жизнедеятельности можно рассматривать как деятельность человека, основанную на системе социальных норм, убеждений и ценностей, обеспечивающих сохранение его жизни, здоровья и целостности как в настоящем, так и в будущем времени.

Ноксологический подход опирается на ключевое понятие «нокс-сфера» (от лат. *poxa* – опасность) – пространство, в котором постоянно существуют или периодически возникают опасности. Рынок предъявляет к современному специалисту безопасности жизнедеятельности целый пласт новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов: требования в умении идентифицировать опасности, генерируемые различными источниками в техносфере; в умении оценивать поля и показатели их негативного влияния на человека и среду обитания; в готовности выбирать методы защиты от опасностей применительно к сфере своей профессиональной деятельности и способы обеспечения комфортных условий жизнедеятельности; в выявлении воздействия антропогенных факторов, стихийных явлений на промышленные объекты и окружающую среду в целях развития и совершенствования методов повышения надежности и устойчивости объектов экономики, локализации и ликвидации последствий аварий и катастроф; в осуществлении мероприятий по безопасности и охране труда на предприятиях и производстве; обеспечении безопасности и защиты населения и территорий от опасных и чрезвычайных ситуаций различного характера; в умении в выборе системы предупреждения чрезвычайных ситуаций, защиты человека и среды обитания применительно к отдельным производствам и предприятиям на основе известных методов и систем защиты и пр., а также в формировании навыков практического использования знаний в области обеспечения безопасности при осуществлении профессиональной деятельности. Кроме того, ноксологический подход опреде-

⁵⁷Бояров, Е.Н., Абрамова, С.В. Ноксологический подход в содержании образования педагогов безопасности жизнедеятельности. // Профессиональное образование. - Южно-Сахалинск, 2012. – С. 25-34.

ляет содержание ноксологической деятельности педагога безопасности жизнедеятельности, в которой мы определяем следующие направления реализации их знаний, умений, навыков и компетенций:

- умение выявлять последовательность возникновения опасных ситуаций, а также осуществлять логический анализ их причин и последствий в организации деятельности специалиста безопасности жизнедеятельности;

- умение выявлять априорно или апостериорно – прямым и обратным методами – опасность (до или после ее возникновения);

- умение изучать причины возникновения опасной ситуации с целью ее предвидения или анализировать ее последствия для выявления причин;

- проведение профилактики опасностей как совокупности мероприятий по предотвращению воздействия опасностей на обучаемых;

- внедрение в организацию подготовки специалистов требований педагогической валеологии, придание всей системе профессиональной подготовки оздоровительной направленности, изучение влияния образовательных технологий на здоровье обучаемых, формирование у них валеологических знаний, умений и навыков.

Эти новые требования не связаны жестко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки специалиста в области безопасности жизнедеятельности, анализ учебно-программной документации позволяет определить и условно выделить следующие содержательные компоненты⁵⁸: культурологический (гуманитарный), естественнонаучный, ноксологический (относящийся к дисциплинам предметной подготовки) и педагогический. Все они находятся в тесном взаимодействии и взаимосвязи с учетом разных уровней интеграции.

Социально-гуманитарный компонент содержания педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности наполняется за счет изучения таких дисциплин, как «Философия», «Отечественная история», «Культурология», «Русский язык и культура речи», «Социология» и «Политология». Данный содержательный компонент, кроме культурологической смысловой нагрузки, имеет значительную мировоззренческую и методологическую сущность.

Ноксологический компонент содержания педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (в силу его значимости

⁵⁸Бояров, Е.Н., Абрамова, С.В. Ноксологический подход в содержании образования педагогов безопасности жизнедеятельности. // Профессиональное образование. - Южно-Сахалинск, 2012. – С. 25-34.

выделяется специально) реализуется при изучении дисциплин предметной подготовки. Действия человека, благодаря его разуму, отличаются прогнозированием развития событий, оценкой последствий своих действий, анализом причин опасностей, выбором наиболее эффективного варианта действий по обеспечению своей безопасности. Кроме непосредственного — инстинктивного или разумного — противодействия обнаруженным угрозам человек стремится ликвидировать причины потенциальных опасностей. В результате в число мер безопасности входят как защита от угроз, так и предотвращение потенциальных опасностей с помощью преобразования окружающей среды. Ноксологический компонент в системе подготовки педагога безопасности жизнедеятельности проявляется в готовности и способности личности использовать в профессиональной деятельности приобретенную совокупность знаний, умений и навыков для обеспечения безопасности в сфере профессиональной деятельности, в характере мышления, при котором вопросы безопасности рассматриваются в качестве приоритета.

В работе А.В.Неймышева⁵⁹ доказывается, что эффективность формирования навыков безопасного поведения повышается, если применяется педагогическая модель дополнительного естественнонаучного образования, направленная на формирование навыков безопасного поведения в природных условиях, базирующаяся на принципах научности, системности и непрерывности, единства интеллектуального и эмоционально-волевого начал, взаимосвязи глобального, регионального и локального уровней раскрытия проблем в учебном процессе.

Таким образом, безопасность жизнедеятельности человека заключается в нормализации ноксосферы путем исключения опасностей и использования различных приемов и средств, направленных на адаптацию человека к соответствующей среде и повышению его защищенности.

Е.Н.Симакова доказывает, что процесс формирования ноксологической компетентности студентов технического вуза — будущих специалистов в области безопасности жизнедеятельности будет эффективен, если разработать и реализовать модель процесса формирования ноксологической компетентности студентов⁶⁰. Структурно модель представлена тремя укрупненными компонентами (мотивационно-целевой, содержательно-

⁵⁹Неймышев, А.В. Формирование навыков безопасного поведения в природных условиях через систему дополнительного образования. // Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (естествознание; уровень общего образования). - Екатеринбург, 2013. — 23 с.

⁶⁰Симакова, Е.Н. Формирование ноксологической компетентности студентов технического вуза — будущих специалистов в области обеспечения безопасности жизнедеятельности. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. — Шуя, 2010. — 22 с.

организационный и оценочно-результативный) и включает в себя диагностируемую цель; задачи: осознание масштаба опасностей современного мира и их негативного влияния на человека и природу, формирование критериев и методов оценки опасностей, источников и зон их влияния, представления о путях и способах защиты человека и природы от опасностей. принципы: интеграция общедидактических принципов с принципами гуманизации, непрерывности, преемственности, индивидуализации, интегративности, междисциплинарности, профессиональной направленности; содержание, методы, формы, средства обучения; критерии (мотивационный, когнитивный, деятельностный) сформированности нокологической компетентности, возможные уровни освоения; результат (формирование нокологической компетентности).

Таблица 3

Уровни сформированности нокологической компетентности

№, п/п	Критерии	Показатели	Уровни			
			Низкий	Достаточный	Средний	Высокий
1	МОТИВАЦИОННЫЙ	Сформированность профессионального мотива	Отрицательное отношение к будущей профессиональной деятельности.	Безразличное отношение к будущей профессиональной деятельности: отсутствие интереса и понимания	Словесно-позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности при выраженной пассивности обучения	Словесно-позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности при выраженной активности обучения
		Понимание необходимости обеспечения безопасности на всех уровнях, превентивности вопросов безопасности	Понимание необходимости обеспечения безопасности на индивидуальном уровне,	Понимание необходимости обеспечения безопасности на индивидуальном уровне, коллективном	Понимание превентивности вопросов обеспечения безопасности на индивидуальном, коллективном и региональном уровнях.	Понимание превентивности вопросов обеспечения безопасности на индивидуальном, коллективном, региональном и глобальном уровнях

		Сформированность положительного отношения к предмету (дисциплине «Введение в специальность» (ноксология))	Отрицательное отношение к учебной дисциплине:	Безразличное отношение к учебной дисциплине: отсутствие интереса и понимания	Позитивное отношение к учебной дисциплине при выраженной пассивности обучения	Позитивное отношение к учебной дисциплине при выраженной активности обучения
2	КОГНИТИВНЫЙ	Объем, полнота, системность знаний в области теоретических основ опасностей и принципов обеспечения безопасности	Знания - знакомства (по В.П. Беспалько)	Знания - копии (по В.П. Беспалько)	Знания – умения (по В.П. Беспалько)	Знания - трансформация (по В.П. Беспалько)
		Качество знаний в области теоретических основ опасностей и принципов обеспечения безопасности (прочность, устойчивость)	Полученные знания носят слабый (поверхностный), фрагментарный, эпизодический, отрывочный характер	Отсутствие взаимосвязи и взаимозаменяемости понятий, бессистемный характер.	Четкие, осознанные, межтемные знания, характеризующиеся системностью	Прочные, глубокие, четкие, осознанные, системные межпредметные знания
		Сформированность познавательной активности учащихся	Пассивность в обучении, использование материалов аудиторных занятий учебной дисциплины	Низкая активность в рамках образовательной программы учебной дисциплины, использование основных источников информации, заявленных в программе	Выраженная активность в обучении, изучение вопросов, выходящих за рамки программы учебной дисциплины,	Выраженная активность в обучении, подтвержденная участием обучающегося в НИРС, олимпиадах, конференциях, оригинальность мышления
3	ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ	Готовность к практическому применению полученных знаний в области теоретических основ опасностей и принципов обеспечения	Умение выполнять известное действие в рамках изученного, заранее обозначенного, заданного алгоритма	Умение выполнять известное действие по объединенному алгоритму, включающему ряд ранее изученных в рамках учебной дис-	Умение самостоятельно выбирать и комбинировать алгоритмы в зависимости от поставлен-	Умение самостоятельно, используя межпредметные связи, продуктивно, творчески составлять

		безопасности		циплины и заданных алгоритмов	ной учебной задачи в рамках одной учебной дисциплины	комбинированный, оптимальный алгоритм действий
		Готовность, способность к самостоятельному решению поставленных профессиональных и жизненных задач	Полностью несамостоятельная работа вне установленного учебного графика	Отсутствие осознания представленных результатов самостоятельной работы, выполненной со значительной помощью преподавателя вне установленного учебного графика	Осознанные результаты самостоятельной работы выполнены с незначительной помощью преподавателя, представлены в рамках установленного учебного графика	Представление полных, осознанных, качественных результатов самостоятельной работы в рамках установленного учебного графика
		Творческий подход при решении поставленных профессиональных и жизненных задач	Отсутствие творческого подхода, неспособность к решению творческих задач	Способность самостоятельного отбора необходимой информации для решения учебной задачи в рамках учебной дисциплины, но затруднения с ее дальнейшей обработкой	Способность самостоятельного отбора информации для решения развернутой учебной задачи, построения новых алгоритмов в рамках учебного процесса	Способность самостоятельного решения развернутых задач прикладного характера с использованием междисциплинарной информации на основе построения нового алгоритма

В качестве критериев и показателей сформированности ноксологической компетентности сейчас выделяют: ценностный (сформированность профессионального мотива, мотива учебной деятельности, понимание необходимости, превентивности обеспечения безопасности на всех уровнях), когнитивный (объем, полнота, системность знаний в области

теоретических основ опасностей и теоретических основ обеспечения безопасности, устойчивость знаний, сформированность познавательной активности студентов), деятельностный (готовность к практическому применению полученных знаний в учебной и профессиональной деятельности, к самостоятельному, творческому решению поставленных профессиональных и жизненных задач).

Для анализа сформированности ноксологической компетентности Е.Н.Симаковой разработаны четыре уровня: низкий, допустимый, средний и высокий.

Низкий уровень характеризуется несформированностью мотивационного компонента как к отдельным профессиональным дисциплинам, так и к профессиональной деятельности в целом в связи с отсутствием осознания смысла применения получаемых знаний, умений, навыков, пассивностью в обучении, доминированием негативной установки; знания носят фрагментарный, отрывочный, бессистемный характер, проявляются на уровне знакомства с учебным материалом; профессиональные умения, способности работать самостоятельно, не развиты.

Достаточный уровень характеризуется способностью обеспечивать репродуктивную деятельность на уровне ситуативных знаний; профессиональные мотивы не выражены. Навыки организации самостоятельной работы развиты слабо, допускаются серьезные ошибки при применении известных алгоритмов действий.

Средний уровень характеризуется способностью обеспечить продуктивную деятельность: достаточно полными знаниями в области теоретических основ опасностей и принципов обеспечения безопасности, пониманием взаимосвязи и взаимозависимости процессов, явлений, практические умения и навыки позволяют грамотно выполнять разнообразную учебную деятельность под контролем и при консультативной помощи преподавателей. Обучающиеся проявляют сознательный интерес, самостоятельность, включены в процесс самосовершенствования, руководствуясь личными и профессиональными мотивами. Познавательная активность проявляется в изучении дополнительных источников информации.

Высокий уровень характеризуется способностью обеспечить продуктивную деятельность. Сформированные системные знания в сочетании с личностными качествами (самостоятельностью, пунктуальностью, инициативностью, активностью), сформированным профессиональным мотивом позволяют реализовать творческую деятельность при решении профессионально-значимых задач. При этом полностью осознается ответственность за последствия своей учебно-профессиональной деятельности.

Ноксологический компонент может включать здоровьесберегающее содержание.

Основы концепции здоровьесбережения были заложены еще в 1904 г., когда съезд российских врачей обратил внимание на ряд «вредных влияний со стороны школы на состояние здоровья и физическое развитие учащихся». Причем, несмотря на многочисленные попытки модернизировать школу на разных этапах истории нашего государства, основы этой концепции практически не менялись.

Здоровье человека⁶¹ – это результат целенаправленного взаимодействия культуры, образования, социума на духовные, физические, психологические составляющие человеческого организма. Обучение здоровью осуществляется на познавательном, эмоционально-ценностном и поведенческом уровнях и предполагает ценность знаний, отношений и умений учащихся сохранять и укреплять здоровье.

По данным Минздравсоцразвития России⁶², свыше 4,5% детей, проживающих в нашей стране, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Это более 1,5 млн человек. В 2008-2009 учебном году 474,7 тыс. детей, имеющих физические нарушения, отклонения умственного развития и тяжелые расстройства речи, посещали дошкольные образовательные учреждения компенсирующего или комбинированного вида; 210842 человек обучались и воспитывались в 1848 специальных (коррекционных) школах (школах-интернатах) и 18 школах надомного обучения; 148074 – в специальных (коррекционных) классах образовательных учреждений общего типа (школах, школах-интернатах); 251311 детей, обучающихся в образовательных учреждениях общего типа, посещали школьные логопедические пункты; 44,5 тыс. детей обучались на дому.

В основе учебной системы, которая на протяжении уже более 10 лет используется в Татарстане, – осознание самим человеком необходимости внутреннего пересмотра, изменение самого себя в соответствии с законами Природы. Это гармония физического и душевного равновесия в человеке. Система (автор М.С.Норбеков) включает: 1) суставную гимнастику и упражнения для позвоночника; 2) систему профилактики и восстановления зрения; 3) восстановление душевного равновесия путем специальных тренировок, эмоций, чувств, воображения; 4) специальные техники (дыхание через органы, техники тепла, прохлады, холода, упражнения для тренировки эмоций и др.); 5) нравственное самосовершенствование человека (сказкотерапия, песочные технологии и др.).

⁶¹ См.: Учебно-оздоровительная система сохранения и восстановления здоровья детей в образовательных учреждениях Республики Татарстан. – М.-Казань, 2006. – 75 с.

⁶² Белявский, Б.В. Дети с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации и их место в системе образования. // Здоровьесберегающее образование. – 2009. - № 1. – С. 48.

Экспериментальные данные 2004-2005 учебного года (по Республике Татарстан) показывают, что обучение здоровью по учебной системе соответствует реальным возможностям детей и полностью обеспечивает реализацию потенциала психологического развития. Методы и средства обучения здоровью по этой системе являются развивающими: они повышают уровень познавательного, личностного и межличностного развития ребенка, ведя к ускоренному развитию.

Федеральный институт развития образования⁶³ (г. Москва) определил основные направления в области здоровьесберегающего образования: 1) консолидация усилий ведомств, коллективных и индивидуальных представителей гражданского общества в деле сохранения и укрепления здоровья обучающихся, воспитанников и работников системы образования; 2) изучение, обобщение и распространение здоровьесберегающего опыта образовательных учреждений и создание банка данных; 3) разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий в различные ступени системы образования; 4) мониторинг здоровья обучающихся и работников образования; 5) научно-методическое обеспечение здоровьесберегающей деятельности; 5) помощь в создании и активизации здоровьесберегающих ресурсов образовательных учреждений; 6) интеграция содержания образования в контексте задач сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

С.Н.Ярошенко⁶⁴ напоминает, что с точки зрения Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это состояние полного физического, психологического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Занимаясь профессиональной подготовкой будущего специалиста, важно не только сформировать определенную систему знаний, умений и навыков, но и сохранить физическое, психическое, социальное и духовное здоровье будущего специалиста. И только в этом случае мы можем говорить о качественном развитии конкурентоспособности студента-выпускника вуза.

В этой связи глубоко прав А.М.Козин⁶⁵, который подчеркивает, что студенты представляют категорию населения с повышенными факторами риска, к которым относятся нервное и умственное перенапряжение, малоподвижный образ жизни, постоянные нарушения режима питания, труда и отдыха. В образе жизни студентов часто наблюдается отсутствие заботы о здоровье: неупорядоченность, хаотичность, выражающиеся в

⁶³Харисов, Ф.Ф. Обращение к читателям журнала «Здоровьесберегающее образование». // Здоровьесберегающее образование. – 2009. - № 1. – С. 5.

⁶⁴Ярошенко, С.Н. Роль здоровьесберегающих технологий в развитии конкурентоспособности студентов вуза. // Здоровьесберегающее образование. – 2009. - № 1. – С. 39.

⁶⁵Козин, А.М. Формирование культуры здоровья личности в современном образовании. // Здоровьесберегающее образование. – 2009. - № 1. – С. 42-43.

несвоевременном приеме пищи, систематическом недосыпании, малом пребывании на свежем воздухе, недостаточной двигательной активности, отсутствии закалывающих процедур, наличии вредных привычек и т.п. Накапливаясь в течение учебного года и всего обучения в вузе, негативные последствия оказывают существенное влияние на состояние здоровья данной категории молодежи.

Основные факторы риска имеют поведенческую основу и связаны с мотивацией, которая вырабатывается именно воспитанием. Установка на здоровье не появляется сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия. Очевидной становится необходимость воспитания культуры здоровья и создания здоровьесберегающих условий в образовательной среде, где смысл актуализации определяется принципиальной возможностью перехода материального воспитания в мотивированный, индивидуальный и саморегулируемый процесс. Таким образом, формирование здорового образа жизни, культуры здоровья должно быть осмыслено как психолого-педагогическая проблема. В этой связи одной из важных задач становится создание и реализация образовательных программ в сфере здоровьесбережения, расширения представлений о здоровом образе жизни, способах самооздоровления, психорегуляции и т.д. Осмысление здоровья как социокультурного феномена, как значимого аспекта социального бытия человека – одна из актуальных задач современных гуманитарных дисциплин, в частности, психологии и педагогики. В данном случае речь идет о формировании индивидуальной культуры здоровья посредством влияния социальной практики. Именно в системе вузовского образования возможна интеграция социокультурного опыта в сфере здоровьесбережения молодого человека.

В исследовании В.А.Магина⁶⁶ доказывается, что:

1. Культура здоровья личности – это интегративное личностное образование, являющееся выражением гармоничности, богатства и целостности личности и отражающее универсальность ее связей с окружающим миром и людьми, а также способность к творческой и активной жизнедеятельности.

2. Структура культуры здоровья личности представляет собой единство когнитивно-мотивационного, эмоционального, конативно-волевого компонентов и отражает отношение личности к ценностям человеческой жизни и формам жизнедеятельности.

3. Осознание будущим учителем функций культуры здоровья – интегративной, созидательной, рефлексивно-смыслотворческой, познавательной, ценностно-ориентационной, проективной, преобразовательной, со-

⁶⁶Магин, В.А. Формирование культуры здоровья в вузе. // Дис. ... канд. пед. наук 13.00.01: Общая педагогика. – Ставрополь, 1999. – 155 с.

циализации, рекреационно-реабилитационной способствует развитию его валеологической ментальности и поведения.

4. Качественные изменения в структурных компонентах культуры здоровья, вызывающие положительные сдвиги в ее уровнях (нулевом, недостаточном, потенциальном, оптимальном, идеальном) происходят в процессе познания будущим учителем сущности культуры здоровья и построения на ее основе своего образа жизни.

5. Ведущим условием формирования культуры здоровья будущего учителя в образовательной системе университета является валеологически обоснованное личностно-ориентированное обучение, для которого характерны: принятие субъектами образовательного процесса в ВУЗе валеологического принципа образования, наполнение содержания педагогического образования валеологическим материалом и более раннее «погружение» будущего учителя в человековедческие проблемы, наличие культуры здоровья у преподавателей высшей школы.

В исследовании Ю.Н.Труфанова⁶⁷ выявлены факторы, определяющие высокую эффективность обучения студентов физкультурных вузов основам самообороны. К ним относятся: дифференцированный подход к отбору содержания обучения основам самообороны для студентов разных спортивных специализаций; выбор наиболее эффективных средств тренировки для студентов разных специализаций; отбор наиболее эффективных технико-тактических действий для обучения студентов основам самообороны, с учетом их спортивной специализации; определение наиболее оптимального времени для обучения приемам самообороны; рациональное распределение физической нагрузки на занятиях с учетом уровня физической подготовленности студентов; преимущественное использование упражнений, направленных на развитие силы, ловкости и силовой выносливости; проведение мероприятий по предупреждению травматизма на занятиях самообороны; определение условий правомерности применения средств самообороны, в экстремальных ситуациях криминогенного характера.

Определены наиболее эффективные средства, необходимые для обучения студентов основам самообороны. К ним относятся: самозащита с применением подручных средств; самозащита против вооруженного противника; удары и способы защиты от них; самозащита против нескольких противников; броски и освобождения от захватов противников; упражнения на развитие силы, ловкости и силовой выносливости; упражнения на

⁶⁷Труфанов, Ю.Н. Дифференцированный подход к отбору содержания обучения студентов основам самообороны в вузах физической культуры. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. - Санкт-Петербург, 2012. – 22 с.

развитие координации и точности движений; упражнения, направленные на формирование оптимальной боевой стойки; упражнения, улучшающие подвижность в суставах; самостраховка и упражнения, формирующие правильные передвижения во время схватки с противником.

Установлены наиболее эффективные технико-тактические действия, необходимые для обучения студентов основам самообороны. К ним относятся: боксерско-ударные, борцовско-бросковые и комбинированные действия.

В исследовании И.А.Яковлевой⁶⁸ на основе теоретического анализа содержание понятия «культура здоровья студентов» рассматривается как интегративный компонент базовой культуры человека, включающий культурно-оздоровительную грамотность и культурно-оздоровительную готовность, в структуре которых нами были выделены четыре аспекта: гностический, аксиологический, деятельностный, оценочный. Культура здоровья студентов определяется как целостное образование, представляющее собой единство приоритета ценности здоровья, высокой активности по освоению и трансляции в предстоящей профессионально-педагогической деятельности глубоких знаний о путях и средствах эффективного формирования, сохранения и укрепления здоровья.

Организационно-педагогические условия, по И.А.Яковлевой, - это совокупность обстоятельств, необходимых для формирования культуры здоровья студентов педагогического вуза, предполагающих интеграцию научных знаний студентов о культуре здоровья, осознание и принятие культуры здоровья как профессионально-личностной ценности, овладение студентами умениями и навыками здоровьесберегающей деятельности, включение в культурно-оздоровительную деятельность, формирование потребности в укреплении здоровья. Формирование культуры здоровья студентов основано на целенаправленных организационно-педагогических действиях по программному ориентированию студентов на культурно-оздоровительную деятельность, актуализации ценностного отношения студентов к здоровью, обогащению опыта их культурно-оздоровительной деятельности средствами физической культуры.

Программное ориентирование студентов на культурно-оздоровительную деятельность, по И.А.Яковлевой, – организационно-педагогическое условие, осуществляемое посредством внедрения в образовательный процесс педагогического вуза практико-ориентированной программы спецкурса «Культурно-оздоровительное образование». Содержание про-

⁶⁸Яковлева, И.А. Организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья студентов. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 - теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. – Красноярск, 2008. – 21 с.

граммы обеспечивает интеграцию научных знаний студентов о здоровье человека, закономерностях, способах и механизмах формирования, сохранения и укрепления здоровья человека, формирование профессионально-личностных позиций будущего учителя в отношении культурно-оздоровительной деятельности.

Актуализация ценностного отношения студентов к здоровью в процессе учебно-исследовательской деятельности, по И.А.Яковлевой, – условие, осуществляемое посредством организации учебно-исследовательской культурно-оздоровительной деятельности студентов в процессе педагогической практики. Данное организационно-педагогическое условие способствует развитию ценностного отношения студентов к собственному здоровью и здоровью учащихся, формированию потребности в собственной двигательной активности.

Обогащение опыта культурно-оздоровительной деятельности, считает И.А.Яковлева, – это педагогическое условие, осуществляемое посредством культурно-оздоровительной деятельности студентов с использованием средств физической культуры. Организационно-педагогическое условие обеспечивает приобщение и применение умений и навыков культурно-оздоровительной деятельности, умение студентов анализировать и оценивать культурно-оздоровительную деятельность и уровень подготовленности к ней. Показателями результативности реализованных в образовательном процессе вуза организационно-педагогических условий является положительная динамика компонентов культуры здоровья студентов: культурно-оздоровительной грамотности (гностический показатель) и культурно-оздоровительной готовности (аксиологический, деятельностный, оценочный показатели).

Реализация в образовательном процессе вуза организационно-педагогических условий, выработанных И.А.Яковлевой, обеспечила повышение уровня сформированности показателей культуры здоровья студентов. Абсолютный прирост позитивных изменений у студентов экспериментальной группы с идеальным уровнем культуры здоровья составил: по гностическому показателю – $24,1\% \pm 6,1\%$, по аксиологическому – $17,4\% \pm 5,4\%$, по деятельностному – $29,2\% \pm 6,5\%$, по оценочному – $7,7\% \pm 3,8\%$.

Таким образом, ноксологический компонент должен обязательно учитываться при построении персонифицированного образования: это образование должно быть не только безопасным, но и направленным на развитие навыков здоровьесбережения, на формирование культуры здоровья.

2.2. Рефлексивный компонент содержания персонифицированного образования

Рефлексия, хотя и важный компонент персонифицированного образования (особенно в Оксворде), по признанию специалистов⁶⁹, может иметь осознаваемый и неосознаваемый характер. Неосознаваемый характер рефлексии присутствует в организации любых знаний и действий, которые фиксируются (отражены) в знаково-символической форме. Такое представление о неосознаваемой рефлексии является прямым следствием, вытекающим из теории формирования умственных действий (теории интериоризации), но эмпирически неочевидно. Если принять, что фиксирование («отражение») в орудиях, знаках, символах значения разнообразных действий в форме ориентировочных компонентов составляет сущность знаний, то следует признать, что любое знание есть рефлексия определенных действий. Заметим, что в психологии процессы неосознаваемой рефлексии редко имеют в виду, когда обсуждают психические явления, связанные с рефлексивным познанием.

Осознаваемая рефлексия представляет собой «рефлексию рефлексии» (отражение отражения) и имеет место при вторичном опосредовании (обозначении и фиксировании) знаково-символическими средствами уже опосредованных знаками и символами знаний и действий⁷⁰. Именно осознаваемые уровни рефлексии чаще всего получают характеристику, когда эта группа психических явлений обсуждается в психолого-

⁶⁹См.: Ильясков, И.И. Структура процесса учения. – М.: МГУ, 1986. – С. 5-7; Маланов, С.В. Функциональная организация рефлексивных действий в контексте деятельностного и культурно-исторического подходов к анализу и объяснению психических явлений. // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. - № 1. – С. 17-18.

⁷⁰Щедровицкий, Г.П. Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 45-57.

педагогической литературе. В качестве критерия рефлексивности мышления и действий человека часто указывается (или контекстуально полагается) вторичное опосредование психической ориентировки знаками и символами. Этот критерий можно назвать эпистемологическим, т.к. в данном случае анализируется системная организация знаний (значений) безотносительно к их носителю – субъекту.

Рефлексия (и осознание) любого значения осуществляется путем его выражения в системе других значений. Эта особенность зафиксирована Л.С.Выготским⁷¹ как необходимый и существенный признак, по которому следует разводить допонятийные и собственно понятийные обобщения. Это отмечается В.В.Давыдовым⁷² при характеристике теоретических обобщений, а также Ж.Пиаже⁷³ при характеристике формальных интеллектуальных операций.

В отечественной педагогике и психологии последних десятилетий выделяются пять направлений исследований, связанных с педагогической рефлексией. Раскрывается зависимость креативности от уровня педагогической рефлексии в профессиональной деятельности учителя (В.И.Андреев, Б.З.Вульф, В.А.Кан-Калик, Ю.Н.Кулюткин, Н.Д.Никандров; Н.Ю.Посталюк, Г.С.Сухобская, В.Н.Харькин). Изучается влияние педагогической рефлексии на продуктивность профессиональной деятельности учителя (К.А.Абульханова-Славская, О.С.Анисимов, М.М.Берулава, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов). Анализируется взаимосвязь педагогической рефлексии с профессиональной компетентностью, педагогическим мастерством, самообразованием и инновационной деятельностью учителя (Н.Г.Иванцовская, Г.М.Коджаспирова, М.В.Кларин, А.К.Маркова, Г.И.Метельский, Л.С.Подымова, В.А.Сластенин). Исследуется становление самосознания учителя через самооценку, самокритичность, рефлексия (И.В.Бачков, В.Н.Козиев, А.Б.Некрасов). Особое внимание уделяется разработке содержания рефлексивно-перцептивных умений учителя (И.Ф.Исаев, К.Б.Котова, Н.В.Кузьмина, К.М.Левитан, Л.М.Митина, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов и др.).

Сходные направления теоретических изысканий наблюдаются и в зарубежной гуманистической психологии и педагогике: рассматриваются вопросы влияния рефлексивности на процесс развития учителя (Darling L., Holton S., Kagan D., Lane W., Reiser R.); определяются условия развития рефлексивных способностей учителей (Gore J., Grehan M., Mackinnon S., Richert A., Valli L.I); оценивается значение групповых моделей обуче-

⁷¹Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – С. 12-25.

⁷²Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – С.5-8.

⁷³Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969. – С. 34-56.

ния в развитии рефлексивности студентов (Jarvis P., Glatthorn A., Hoover L.); изучаются условия развития рефлексии в ходе ролевых игр (Gould R., Keis F., Sellar J.); предпринимаются попытки обоснования рефлексивной модели образования (Lipman M., Posner G.); исследуется влияние опыта и практики на развитие рефлексии (Wildman S., Colb D.).

Наиболее изученными типами рефлексии являются – интеллектуальная, коммуникативная, кооперативная (Н.Г.Алексеев, О.С.Анисимов, В.Г.Аникина, М.Э.Боцманова, Н.И.Гуткина, В.В.Давыдов, А.З.Зак, А.В.Захарова, Ю.Н.Кулюткин, В.Е.Лепский, В.А.Лефевр, Ю.М.Орлов, Л.А.Петровская, И.А.Савенкова, И.Н.Семенов, В.И.Слободчиков, С.Ю.Степанов и др.). Личностная рефлексия как психологический феномен недостаточно изучена. Специфической чертой проблемы исследования личностной рефлексии является то, что в течение длительного времени она применялась в качестве интерпретационного средства, и не выступала самостоятельным предметом научных изысканий, проведение которых позволило бы усовершенствовать процесс образования в вузе. Так же следует отметить, что до настоящего времени личностная рефлексия характеризуется достаточно ярко выраженной неопределенностью своего понятийного статуса: рассматриваясь с позиций различных базовых психологических категорий, она пока недостаточно изучена в отношении своей качественной определенности и психологической специфичности.

Личностная рефлексия, по М.Ю.Двоеглазовой⁷⁴, способствует отражению субъектом своего внутреннего мира и всего многообразия собственных индивидуальных особенностей, осознание и осмысление которых, реализующееся посредством личностной рефлексии, позволяет ему строить планы самосовершенствования. Осознанность и осмысленность себя, своих действий является основой эмоционального отношения субъекта к себе, определяющего в свою очередь самооценку, самопринятие, самоотношение и регуляцию поведения в значимых ситуациях.

До последнего времени в педагогических вузах больше внимания уделяется специальным предметам, дающим теоретико-методическую подготовку будущему специалисту, и гораздо меньше внимания развитию человека как субъекта жизнедеятельности. Сложившаяся ситуация негативно отражается на формировании образа Я и личностном росте человека. Работу по развитию адекватного представления о себе как субъекте жизнедеятельности целесообразно осуществлять на этапе профессионализации, в процессе обучения в вузе, когда Я-концепция находится в стадии формирования и потребность в получении информации о

⁷⁴Двоеглазова, М.Ю. Структура личностной рефлексии студентов. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2008. – 23 с.

своих индивидуальных особенностях актуальна для студенчества.

В начале обучения у студентов педагогических вузов наблюдается противоречие между представлением о себе как субъекте жизнедеятельности и своими реальными возможностями. Данное противоречие может быть преодолено посредством развития личностной рефлексии как механизма самопознания, с помощью которого юношество создает адекватное представление о себе и своих индивидуальных чертах необходимое для конструктивной реализации себя в процессе жизни и деятельности. Успешность профессионального развития обуславливается личностным ростом, который определяется глубиной и качеством самопознания и самопонимания, зависящих от рефлексивного переосмысления себя (А.А.Деркач, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, И.А.Савенкова и др.).

Проблема структуры личностной рефлексии студентов до сих пор не была выделена как самостоятельная проблема, требующая специального теоретико-эмпирического исследования. Между тем, эта проблема имеет большое теоретическое и практическое значение. В теоретическом аспекте она является ключевой для решения комплекса взаимосвязанных проблем, поскольку изучение механизмов и структуры психических функций и процессов позволяет четко определить генезис рефлексивных функций.

М.Ю.Двоеглазова понимает под личностной рефлексией процесс самопознания и самопонимания содержаний своего самосознания в проблемно-конфликтной ситуации, процесса интегрирующего и порождающего более целостный образ «Я». Данная способность реконструирует представления о себе, благодаря чему адекватно реорганизуются отношения субъективной и объективной реальности, которые свою очередь становятся объектом личностной рефлексии более высокого уровня реализации. Личностная рефлексия как психологический феномен имеет внешнюю и внутреннюю структуру. Внешняя структура состоит из предмета, источника, способа получения новых знаний (рефлексивный анализ) и результата. Внутренняя структура личностной рефлексии состоит из: рефлексивно-когнитивного, рефлексивно-аффективного и рефлексивно-оценочно-регулятивного компонентов. Структурные компоненты личностной рефлексии действуют взаимосвязано и определяют становление личностной, самодетерминированной регуляции, обуславливающей сознательную организацию человеком своей жизни и развития.

Уровнями реализации личностной рефлексии студентов, по М.Ю.Двоеглазовой, являются продуктивный, репродуктивный, защитный, эмоциональный. Студенты с продуктивным уровнем реализации характеризуются целенаправленным, организованным характером личностной рефлексии; активной личностной позицией; высокой вовлеченно-

стью в анализ проблемной ситуации; доминированием смысловой сферы над содержательной; осознанием средств и способов достижения результата; решением проблемной ситуации на полной ориентировочной основе; креативностью в решении ситуаций. Продуктивный уровень реализации личностной рефлексии характеризуется тем, что субъект отображает самого себя во всем многообразии своих характеристик, делает объектом анализа и оценки собственные качества, действия.

Репродуктивный уровень проявляется в стихийном, неорганизованном характере протекания рефлексивных процессов, получении случайного результата рефлексии; поверхностном анализе информации, осуществляемом не по собственной инициативе, а под воздействием обстоятельств или других людей. Эмоциональный уровень характеризуется крайним эмоциональным реагированием на ситуацию, без ее осмысления и осмысления себя в ней, без поиска рационального способа разрешения. Защитный уровень выражается в применении механизмов психологических защит с целью ухода от осознания травмирующей субъекта информации. Содержанием личностной рефлексии студентов являются социальное Я, интеллектуальное Я, эмоциональное Я, ценностное Я, учебная деятельность, профессиональное самоопределение, телесный образ Я. Личностные характеристики человека изменяются в зависимости от уровня реализации личностной рефлексии. С повышением уровня реализации личностной рефлексии увеличивается интерес к своей индивидуальности, повышается осознанность собственной мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и когнитивной сфер, что в свою очередь определяет становление самопринятия, аутосимпатии, самоуважения, положительного интегрального самоотношения. Данные черты отражаются в стремлении к взаимодействию с другими людьми, доверии к окружающим, демонстрации истинного отношения к происходящему. Усиливается потребность в самостоятельности и независимости от окружающих, а также в самоактуализации своего потенциала. Стремление к самоактуализации, познавательные потребности, анализ и осмысление поведения в различных ситуациях, прогнозирование последствий собственных действий являются условиями развития личностной рефлексии студентов.

Проблемы и задачи, с которыми в последнее время приходится сталкиваться педагогическим коллективам, являются все более творческими и не имеют шаблонного и однозначного пути решения⁷⁵. И.В.Стеценко считает в связи с этим, что рефлексивное переосмысление и преобразование учителями своего опыта оказывается наиболее конструктивным путем. Развитие способности к рефлексии помогает современному педагогу най-

⁷⁵Стеценко, И.А. Педагогическая рефлексия (теория и технология развития). // Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. - Таганрог, 2006. - 381 с.

ти индивидуальный стиль профессиональной деятельности, позволяет достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, повышает уровень его самоорганизации. Осуществляя рефлекссию, будущий педагог определяет, насколько последовательным, целенаправленным и эффективным было его воздействие на учащихся, в какой степени достигнут предварительно намеченный результат.

И.В.Стеценко подчеркивает, что в современных условиях преподавателю необходимо не только выбирать в конкретных условиях соответствующие методы и методики обучения, но и создавать собственные их модификации. Это возможно в том случае, если преподаватель получил соответствующую подготовку, владеет средствами и способами рефлексии по отношению к своей деятельности, владеет средствами перехода от описания деятельности к ее критике и нормированию, а также к сопоставлению разработанных им методов с уже имеющимися.

Результаты педагогической практики в разных вузах России свидетельствуют о том, что многие студенты заявляют о желании реализовать себя, о значимости для них собственной индивидуальности. Тем не менее, в учебной деятельности до 1/3 обучающихся довольно часто оказываются не в состоянии оценить свои личностные и профессиональные качества, реализовать поведенческую Я-концепцию. И.А.Стеценко объясняет это недостаточным развитием у студентов необходимых способностей и отсутствием соответствующих умений (способности самоанализа и самооценки, умения рефлексировать, сравнивать свой опыт и потенциал с опытом и потенциалом других людей и др.). В основе этих проблем – недостатки профессионально-педагогической подготовки, когда студент выступает объектом массового процесса педагогического воспроизводства.

В педагогической практике учителя нередко подменяют анализ собственной деятельности, связанный с рефлексией, простой констатацией сделанного. Неудачи в профессиональной деятельности объясняют внешними причинами (неадекватность оценки труда учителя, низкая обученность учащихся, отсутствие времени, контроль администрации, низкий уровень познавательного интереса учащихся, слабая материально-техническая база школы и др.). При этом нередко из анализа исключаются результаты взаимодействия и воздействия на учащихся, их реакции на действия учителя.

Многообразие подходов к педагогической рефлексии, тем не менее, не создает целостной, системной картины этого феномена и объективно вызывает потребность в поисках общей стратегии развития этого профессионально значимого качества педагога на этапе его становления как специалиста. Анализ работ по проблеме рефлексии показывает, что в на-

стоящее время выявлены и изучены различные ее виды и уровни, определено место в структуре профессиональной деятельности и личности специалиста, ведутся разработки по созданию эффективных методик ее формирования и развития. Несмотря на определенный уровень теоретической и практической разработанности проблемы, вне поля зрения исследователей остаются такие аспекты, как концептуальные основы подготовки учителя к рефлексивной деятельности.

Социальная и профессиональная квалификация педагогов,готавливаемых современными вузами, не отвечают запросам времени, диктуемым современной социокультурной ситуацией. Одна из причин такого положения заключается не только в неясности организационно-педагогических основ подготовки учителя с адекватным уровнем рефлексии, но и в отсутствии теоретических исследований, направленных на разработку рефлексивно-ориентированного педагогического образования.

И.А.Стеценко доказывает, что система рефлексивно-ориентированного педагогического образования будет более эффективной в сравнении с имеющейся практикой, при условиях, если целевой компонент педагогического образования будет соответствовать рефлексивной парадигме образования, которая определяет необходимые и достаточные условия для разработки целостной рефлексивно-ориентированной концепции педагогического образования; методологическим ориентиром рефлексивно-ориентированной модели педагогического образования выступает полипарадигмальная целостность личностно-деятельностного, компетентностного, акмеологического и профессиографического подходов, позволяющая сформулировать ключевые позиции, детерминирующие ее основные концепты и практическую реализацию; педагогическая рефлексия рассматривается как исторически сформировавшийся вид деятельности учителя, представляющий собой в профессио-графическом плане систему взаимосвязанных компонентов; основанием построения технологии развития педагогической рефлексии выступает операционально описанная концептуальная модель рефлексивной деятельности, реализуемая с учетом видов, уровней и целостной совокупности компонентов; методическое обеспечение процесса развития педагогической рефлексии реализуется в рамках технологии поэтапного развития педагогической рефлексии; развитие педагогической рефлексии осуществляется в адекватной профессионально-педагогической среде.

И.Г.Бессонова⁷⁶ считает, что, несмотря на то, что в теории и практике педагогического образования накоплен определенный опыт формиро-

⁷⁶Бессонова, И.Г. Формирование профессиональной педагогической рефлексии у студентов. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Сургут, 2007. – 20 с.

вания профессиональной рефлексии педагога, проблема формирования профессиональной рефлексии на этапе вузовской подготовки исследована недостаточно. Понимание профессиональной педагогической рефлексии как активной исследовательской позиции педагога по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту с целью конструктивного преобразования профессиональной деятельности и дальнейшего самосовершенствования определяет представление современных исследователей о сущности и содержании данного явления.

С точки зрения позиционного подхода, содержание профессиональной педагогической рефлексии может быть представлено как единство трех сфер: познания, действия и переживания. Разработанная И.Г.Бессоновой структурная модель формирования профессиональной педагогической рефлексии представляет собой открытый, педагогически управляемый процесс, все компоненты которого содержательно и деятельностно взаимосвязаны. Результатом этого процесса является наличие у будущих педагогов совокупности профессиональных и рефлексивных знаний, умений и определенное отношение будущего педагога к профессиональной рефлексии и к ее осуществлению в профессиональной деятельности. В ее работе⁷⁷ выделен комплекс педагогических условий, влияющих на успешность процесса формирования профессиональной рефлексии будущих педагогов, который включает в себя: диагностические, концептуально-целевые, стимулирующе-мотивационные, содержательно-технологические, организационно-реализационные и контрольно-регулирующие условия.

О.В.Калашникова⁷⁸ считает, что педагогическая рефлексия не является константным качеством, она имеет явно выраженную способность к развитию, особенно при включении педагога в специально организованную инновационную деятельность; уровень развития педагогической рефлексии зависит от индивидуально-типологических особенностей субъекта профессиональной деятельности (пол, возраст, проявление экстраверсии/интроверсии) и социальных факторов жизнедеятельности (педагогический стаж, социальный статус).

Т.Ф.Ушева⁷⁹ рассматривает рефлексию как качество педагога, необ-

⁷⁷Бессонова, И.Г. Формирование профессиональной педагогической рефлексии у студентов. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Сургут, 2007. – 20 с.

⁷⁸Калашникова, О.В. Психологические особенности развития педагогической рефлексии. // Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология. - Санкт-Петербург, 1999. - 205 с.

⁷⁹Ушева, Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. – Новокузнецк, 2009. – 22 с.

ходимое для его эффективной профессиональной деятельности и саморазвития; как умения анализировать и адекватно воспринимать самого себя, определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки, понимать свои качества в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозировать перспективы развития, понимать причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализировать прожитые ситуации и учитывать действия других в своих поведенческих стратегиях, определять основания деятельности, оценить собственную позицию, прогнозировать последующий ход действий, возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана, самоопределяться в рабочей ситуации, удерживать коллективную задачу, принимать ответственность за происходящее в группе, осуществлять пошаговую организацию деятельности и соотносить результаты с целью деятельности.

В исследовании Т.Ф.Ушевой⁸⁰ разработаны педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза. Результаты прогнозирования и планирования процесса формирования рефлексивных умений записывались студентами в индивидуальные образовательные программы. Оформление записей было обязательным для того, чтобы при анализе деятельности можно было обратиться к фактам и проанализировать цели, задачи и результаты деятельности (см. табл. 3).

В эксперименте Т.Ф.Ушевой на занятиях со студентами структурной единицей являлась временная малая группа непостоянного состава, создаваемая как ситуативная кооперация студентов для выполнения какой-либо конкретной учебной цели. Такая группа могла продолжать действовать, даже если отдельные студенты, закончив свою работу, выходили из ее состава. Вместо них в группу поступали «новички». Вышедшие из группы студенты образовывали новые временные малые группы, либо входили в состав уже существующих групп. Состав временных малых групп не являлся постоянным. Такие временные группы могли «жить» в разных организационных формах.

На занятиях Т.Ф.Ушевой были применены четыре организационные формы: индивидуальная, парная, групповая, коллективная. Когда задание выполнялось всеми членами временной малой группы, она прекращала свое существование. В рефлексивном процессе главной задачей студента стал анализ собственной деятельности с позиции «ученика». Во время рефлексии действовали постоянные малые группы, кооперация преподавателей и Совет студентов.

⁸⁰Ушева, Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. – Новокузнецк, 2009. – 22 с.

Практика организации коллективных занятий в вузе показала, что формирование рефлексивных умений происходит последовательно в три этапа: от усвоения теоретических знаний и овладения предметно-практическими действиями рефлексии через моделирование будущей профессиональной деятельности на основе рефлексии к реализации профессиональной деятельности при помощи методов коллективных учебных занятий.

Таблица 4

Цели и содержание этапов экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений студентов

Этап	Цель этапа	Содержание формирования рефлексии	Форма деятельности	Форма взаимодействия	Приемы обучения
Первый	Усвоение теоретических знаний и овладение предметно-практическими действиями рефлексии	Теоретические основы рефлексии Овладение общим способом осуществления рефлексии в собственно учебной деятельности Формирование отношения к рефлексии как способу взаимодействия в учебной деятельности	Учебная деятельность	Групповая Парная Индивидуальная Коллективная	Схематизация Демонстрация Запрет Вопрос себе Рассказ в рассказе Прогнозирование Планирование
Второй	Моделирование будущей профессиональной деятельности, осуществляемое через рефлексии	Усвоение знаний о способах организации рефлексии Овладение общим способом организации индивидуальной и групповой рефлексии Формирование отношения к рефлексии как к способу педагогического взаимодействия	Квазипрофессиональная деятельность	Коллективная Групповая Парная Индивидуальная	Моделирование

Третий	Реализация профессиональной деятельности, осуществляемой как педагогическая рефлексия	Организация рефлексии на основе теоретических и методических знаний в ходе педагогической практики Формирование отношения к рефлексии как к способу организации педагогического взаимодействия	Учебно – профессиональная деятельность	Коллективная Индивидуальная Групповая Парная	Проектирование
--------	---	---	--	---	----------------

По мнению Л.Б.Сабитовой⁸¹, способность учителя к профессионально-личностной рефлексии – есть личностное качество учителя, проявляемое в совокупности рефлексивных умений, обеспечивающих реализацию содержательно-конструктивного, организаторского, коммуникативного компонентов педагогической деятельности.

Формирование способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии происходит достаточно результативно при реализации личностно-деятельностного, экзистенциального подходов и принципов, определяющих стратегию педагогической деятельности. Наиболее адекватными сущности личностно-деятельностного подхода являются принцип поэтапности, рефлексивной направленности, фундаментализации знаний; сущности экзистенциального подхода – принцип диалогичности, рефлексивной направленности. Модель процесса формирования данной способности включает цель, подходы, принципы, содержание, технологии, методы, формы, средства обучения, педагогические условия ее эффективной реализации, показатели, с помощью которых определяются уровни сформированности способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии. При этом Л.Б.Сабитова доказывает, что формирование способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии осуществляется посредством привлечения его к решению педагогических задач, моделируемых в различных организационных формах обучения и возникающих в период педагогической практики.

К педагогическим условиям формирования способности студента будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии она относит: направленность содержания учебных дисциплин психолого-педагогического цикла и педагогической практики на формирование спо-

⁸¹ Сабитова, Л.Б. Формирование способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Самара, 2009. – 22 с.

собности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии; использование различных методов, форм и средств обучения, формирующих у студентов систему знаний о профессионально-личностной рефлексии учителя и обеспечивающих овладение совокупностью рефлексивных умений; создание рефлексивно-образовательной среды.

Персонифицированный подход в вузах России выражается в использовании различных методов и технологий развивающей учебной деятельности: проектной, рефлексивной, индивидуальной и т.д.

Особенности проектной деятельности исследовал Е.В.Доманский⁸², эти особенности позволяют использовать рефлексию в качестве конструктивного средства и методического алгоритма педагогической деятельности, создают условия для развития профессиональной рефлексии (Г.П.Звенигородская, В.А.Метаева, А.В.Поминов и др.). Е.В.Доманский показывает, что образовательная ситуация (ОС) является одной из наиболее распространённых форм организации учебного процесса в рефлексивном обучении. Специфика образовательных ситуаций с рефлексивным содержанием деятельности позволяет определить их как рефлексивные образовательные ситуации (РОС). Проектирование РОС в практике дополнительного профессионального образования создаёт ситуации обучения, в которых педагоги осваивают рефлексию как личное и профессиональное средство деятельности и жизнедеятельности. Это одно из наиболее значимых условий для профессионально-личностного роста педагога, позволяющее средствами рефлексии преодолевать педагогические стереотипы, формировать опыт инновационной деятельности, создавать атмосферу творческого взаимодействия и сотрудничества (В.А.Метаева, И.И.Семенов, О.Ю.Шаврина и др.).

Е.В.Доманский показывает, что педагоги испытывают значительные трудности с проектированием РОС и включением их в образовательный процесс ученика. Не умеют использовать РОС в своей практике по причине слабой их представленности в последипломном образовании. В то же время педагоги считают важным для себя умение рефлексивного осмысления собственного опыта профессионально-творческой деятельности, а также опыта взаимодействия учителя и ученика в образовательной ситуации, включающего в себя рефлексию. Автором разработан методический алгоритм проектирования рефлексивных образовательных ситуаций (проектно-разработческий этап программы курсовой подготовки) и социокультурного контекста (обеспечение согласования целей проектной

⁸²Доманский, Е.В. Подготовка педагогов к проектированию рефлексивных образовательных ситуаций как средство их профессионально-личностного роста (в условиях курсовой подготовки). // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. – М., 2010. – 22 с.

деятельности и социокультурных образовательных смыслов) создающий условия для более качественного освоения педагогами рефлексивной деятельности (см. табл. 5).

Проектную деятельность субъектов обучения Е.В.Доманский рассматривает в качестве самостоятельного педагогического условия, придавая ей особую значимость в процессе подготовки педагогов к организации рефлексивной деятельности учащихся. Особенность проектной деятельности, по Е.В.Доманскому, заключается в том, что она переводит человека из плоскости знания в сферу практической деятельности. Специфика наших проектных ситуаций ориентирована на овладение рефлексией как личным средством работы. Разнообразие практического приложения рефлексии, аккумулированное в опыте и проявленное в педагогической практике, можно рассматривать как отражение готовности к её осознанному использованию в своей образовательной деятельности.

Таблица 5

Методический алгоритм проектирования РОС и ее социокультурного контекста

Этапы проектирования РОС	
Проектирование замысла	Определение целевых установок замысла РОС, инициирующих осознание целей и ценности деятельности; зоны личной ответственности; своей позиции; смысла деятельности; собственных средств и способов работы с содержанием; нравственных оснований для взаимодействия и со-развития; систем связей и отношений с другими людьми; последствий деятельности.
Проектирование субъект-субъектного пространства	Разработка информационной и установочной составляющей образовательной ситуации, (переформулирование их в ситуационное задание с заданным противоречием или проблемой в предметном и личностном содержании образования); условий актуализации и переноса этой ситуации на учителя, ученика, родителей и др. формирующих основания для их взаимодействия и сотрудничества в РОС.
Проектирование пространства рефлексии	Формулировка в виде вопросов рефлексивных компонентов образовательной ситуации, направленных на определение вариантов оснований ценностно-смыслового самоопределения, актуализацию собственных средств жизнедеятельности, нормирование приоритетов принятия решения и связанных с ними действий по ограничению или развитию деятельности.
Проектирование пространства реализации	Отбор и систематизация средств и условий реализации целевых установок замысла РОС: связывание ценности деятельности и позиции; кооперация и выявление средств деятельности; определение педагогических условий достижения результатов и их введения в систему общеобразовательной деятельности и жизнедеятельности; последствия ограничения деятельности, связанные с выбором ответственной позиции; уточняются временные и пространственные границы РОС; нормирование возможного использования полученных результатов, способов их внедрения, презентации и т.п. Определение места РОС и полученных ре-

	зультатов в системе общеобразовательной деятельности и жизнедеятельности.
Рефлексия результатов проектных и организационных действий	
Этапы проектирования социокультурного контекста РОС	
Аналитический	Анализ организационных и педагогических условий, необходимых для обеспечения согласования целей проектной деятельности и социокультурного контекста.
Организационно-деятельностный	Выбор объектов, обеспечивающих воссоздание в РОС социокультурного контекста. Планирование организационных действий и педагогических условий, необходимых для обеспечения согласования целей проектной деятельности и социокультурного контекста.
Рефлексия результатов аналитических и организационных действий, полученного опыта деятельности.	

Е.В.Доманский доказывает, что методический алгоритм в системе курсовой подготовки структурирует деятельность участников по достижению целей проектирования, переводит их в особый, с элементами эмоциональной драматургии, творческий режим функционирования, обусловленный интенсификацией рефлексии мышления и сознания. Находки и открытия педагогов, сопровождающие проектную деятельность, приобретают характер инсайта, создают условия для перехода с низкого уровня профессионально-личностного развития на высокий. Е.В.Доманским разработана структура и содержание (модель) образовательной ситуации с рефлексивными компонентами и структурными элементами (субъект-субъектное пространство, пространство рефлексии, пространство реализации, социокультурный контекст).

Субъект-субъектное пространство формируется на основе ситуационного задания и представляет собой тип открытого задания, условия которого не предполагают заранее заданного ответа. В содержание ситуационного задания входит информационная составляющая и побудительная (установочная), которая конкретизируется в различных пространствах образовательной ситуации посредством рефлексивных вопросов. Поиск ответов создаёт пространство субъект-субъектных отношений, направленных на преодоление созданного противоречия.

В пространстве рефлексии происходит ценностно-смысловое самоопределение, актуализация собственных средств жизнедеятельности, нормирование приоритетов принятия решения и связанных с ними действий по ограничению или развитию деятельности.

В пространстве реализации воспроизводятся результаты деятельности как итог преодоления возникшего противоречия, организуется рефлексия полученных результатов, а также действия по определению места РОС и полученных результатов в системе общеобразовательной деятель-

ности и жизнедеятельности.

Социокультурный контекст – это среда, обеспечивающая согласование ценностно-смыслового развития субъектов обучения в РОС с социокультурной действительностью. Содержание среды генетически связано с содержанием ситуационного задания.

Для реализации целей исследования Е.В.Доманским использованы следующие критерии:

- мотивационно-личностный – объединяет показатели, характеризующие личностное отношение к содержанию, ценностям и смыслам собственной подготовки. Этот критерий определяет потребность в освоении рефлексии, способность обращаться к рефлексивной деятельности в профессиональной практике; влияет на выявление проблем в сфере деятельности и способы их разрешения;
- когнитивно-содержательный – характеризует взаимосвязь между компонентами образовательной деятельности. Этот критерий отражает содержание рефлексивного знания и осознание его значимости для профессионально-педагогического и личностного становления;
- деятельностно-практический – показывает уровень готовности педагогов к личностному и профессиональному самодвижению в системе рефлексивного обучения, выявляет совокупность практических умений по проектированию РОС в своей педагогической деятельности.

Данные критерии и показатели, проявляемые через продуктивность деятельности и качество рефлексии, фиксируют степень готовности педагогов к организации рефлексии. В результате такой работы выделялись объекты экспериментальной работы и субъекты разноуровневой подготовки. Система очно-дистанционной подготовки обеспечивала развитие мотивации, направленной на освоение рефлексии, и её взаимосвязь с познавательным и деятельностным содержанием обучения. В рамках педагогического эксперимента Е.В.Доманским было выделено три уровня готовности педагогов к проектированию РОС, характеризующиеся следующими параметрами:

Высокий (системно-интегративный) уровень – проявляется в действиях педагога, направленных на рефлексивное осмысление социокультурных, ценностно-смысловых и образовательных результатов проектной деятельности и жизнедеятельности, организацию рефлексивного взаимодействия и сотрудничества, творческое и личностное взаиморазвитие субъектов обучения в РОС. Решение профессионально-педагогических задач при проектировании РОС имеет творческий характер и реализуется во взаимодействии с субъектами обучения. Понятийный и терминологический тезаурус рефлексивного обучения отражает антропологические, аксиологические и др. подходы в образовании.

Средний (системно-деятельностный) уровень – характеризуют реф-

лексивные действия педагога, связанные с развитием деятельности через преодоление затруднений. Это включённые в структуру РОС способы рефлексивного управления, направленные на развитие таких сторон, как умение договариваться, распределять работу, оценивать свой вклад и общий результат деятельности («... на согласование способов взаимодействия»), осознание трудностей деятельности и мыследеятельности; критические функции рефлексии (контроль, оценка, коррекция целей и действий). Образовательные и воспитательные цели рефлексивных действий ограничены рамками учебного предмета. Рефлексивный анализ учебной деятельности носит проверочный и оценочный характер. Понятийный и терминологический тезаурус отражает деятельностные подходы в организации рефлексии.

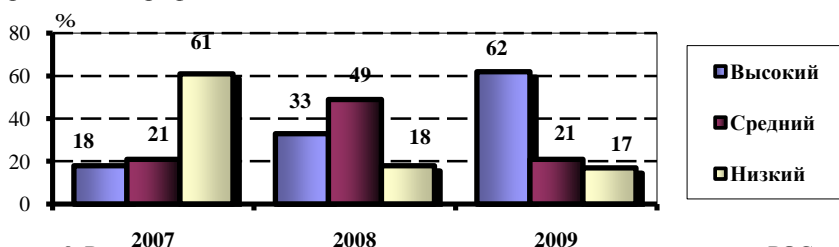


Рисунок 9. Распределение участников по уровням готовности к проектированию РОС в процессе ОЭР

Низкий (внесистемный) уровень – характеризуется тем, что рефлексия педагога выступает как внесистемный, одиночный акт, не связанный со структурой РОС и предыдущей учебной деятельностью. Формы организации рефлексии имеют преимущественно вербальный характер. Отсутствуют или слабо выражены системные представления о месте рефлексии в образовательном процессе. Понятийный и терминологический тезаурус отражает несформированность системных представлений организации рефлексии в образовательном процессе.

Диагностика участников курсовой подготовки позволила выявить динамику развития уровня готовности к проектированию РОС, определить степень изменения подготовки и конкретизировать эти данные в соответствующих показателях.

В результате ОЭР, организованной Е.В.Доманским, произошло сокращение количества педагогов, находящихся на низком уровне готовности к проектированию РОС до 17% и увеличилось их количество на высоком до 62%. Статистическая обработка результатов позволила выявить и проанализировать факторы влияния, определяющие переходы между группами и влияющие на личностные и профессиональные изменения в уровне подготовки.

Ф.Г.Маклашова⁸³ доказывает, что сущность организации профессионально-личностного саморазвития учителя на основе рефлексивного подхода состоит в создании ситуаций, направленных на активизацию собственной деятельности учителя на развитие и саморазвитие, оценку и самооценку своих достижений и затруднений, обеспечивающих субъектную позицию в образовательном процессе, индивидуальную траекторию профессионального роста и продуктивную профессионально-педагогическую деятельность.

Таким образом, рефлексивная технология организации профессионально-личностного саморазвития будущего педагога представляет собой специальный организационно-педагогический процессуальный механизм осуществления взаимосвязанных между собой рефлексивных стадий совершенствования профессиональной деятельности учителя: 1) рефлексивно-аналитической (диагностическая стадия); 2) конструктивно-ориентационной (обучающая стадия); 3) стабилизации (критериально-оценочная стадия); 4) системной рефлексии (перспективно-проектировочная стадия), активизирующих профессионально-личностную рефлексивную позицию учителя и саморазвитие способностей к самопознанию, самосовершенствованию, самоорганизации и критериальной личностно-значимой перестройке. Возникает вопрос, как коррелирует рефлексивная технология с жизненными целями воспитанников: без учета этих целей персонификация как образовательная технология теряет всякий смысл.

2.3. Жизненная цель как релевантная характеристика персонифицированного образования

Теоретико-методологические источники, релевантные проблеме жизненного мира, жизненных целей, можно найти в разных сферах научного знания. Среди них:

1. Феноменология, благодаря которой категория «жизненный мир» вошла в тезаурус социальной науки (Э.Гуссерль, М.Хайдеггер, Ж.-П.Сартр, М.Мерло-Понти, Р.Ингартен и др.). Феноменологическое направление социологии, основателем которого является А.Шюц, адаптировавший категориальный аппарат феноменологии для социальных исследований, соединив с идеями «понимающей социологии» М.Вебера. Идеи феноменологии, развитые в социологическом аспекте П.Бергером, Т.Лукманом, Э.Гофманом, Г.Гарфинкелем.

2. Теория коммуникативного действия (Ю.Хабермас), которая, во-

⁸³ Маклашова, Ф.Г. Рефлексивный подход к организации профессионально-личностного саморазвития учителя в общеобразовательном учреждении. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Оренбург, 2008. – 22 с.

первых, обогатила феноменологическую концепцию жизненного мира идеями аналитической философии обыденного языка; и, во-вторых, позволила рассматривать биографический нарратив как коммуникативное действие.

3. Методология биографического исследования, впервые примененная в работах Ф. Знанецкого и У. Томаса, представителей Чикагской социологической школы. Методологические подходы, используемые в биографическом методе, устной истории, истории жизни, этнографии (З.Бауман, Д.Берто, П.Бурдьё, Г.Розенталь, Й.П.Руус, П.Томпсон, А.Н.Алексеев, Г.С.Батыгин, А.Л.Валевский, А.П.Вардомацкий, В.Б.Голофаст, А.С.Готлиб, Б.З.Докторов, Н.Н.Козлова, М.А.Мануильский, И.Ф.Петровская, Д.Н.Шалин). Кроме того, особое значение для биографического исследования жизненного мира имеют герменевтическая традиция гуманитарных наук (Ф.Шлейермахер, Х.Г.Гадамер, П.Рикёр, Р.Шустерман), социальный анализ ценностей (Г.П.Выжлецов, А.Г.Здравомыслов, М.С.Каган, В.К.Шохин, В.А.Ядов), методология качественно-го исследования (И.Ф.Девятко, Н.К.Дензин, О.Б.Ключкина, Дж. Кресвелл, Л.А.Козлова, Е.Ю.Мещеркина-Рождественская, В.В.Семенова, Д.Силверман, Е.Р.Ярская-Смирнова), методология и методика анализа качественных данных (Р. Водак, С. Тичер, Г.И. Саганенко). В диссертационном исследовании жизненного мира используются методология и методика нарративного анализа (Ф.Анкерсмит, И.В.Троцук, Б.Фливерберг, Н.Н.Цветаева, Р.С.Черепанова, С.А.Чуйкина), методология и методика феноменологического описания (А.Джорджи, К.Мустакас, А.М.Улановский), методология grounded theory — «обоснованной теории» (Б.Глезер, А.Страусс, Дж. Корбин, К.Чармаз), практика использования проективных биографических методик (М.П.Белоусова, О.Б.Божков, Н.С.Бурлакова, А.В.Соколов).

Л.Е.Балашов⁸⁴ считает, что вопрос о смысле жизни есть прежде всего вопрос о том, является ли жизнь человеческая осмысленной, т.е. освещена ли она светом разума, мышления или лишена смысла, бессмысленна, никак не управляется разумом человека. Вопрос о смысле жизни есть также вопрос о ее ценности, значимости для самого человека. Имеет ли жизнь смысл, стоит ли жить? В этом вопросе есть еще такой оттенок: о смысле жизни мы говорим тогда, когда жизнь осмысливается в целом, когда выясняются вопросы «что такое жизнь?», «для чего, зачем живет человек», «для чего, зачем живу я», «что я делаю в этом мире?», когда наша жизнь осмысливается в контексте жизни всех людей, вообще жизни на Земле, вообще бытия мира. Нужно четко различать понятия "смысл

⁸⁴ Балашов, Л.Е. Жизнь, смерть, бессмертие человека. // Автореф. дис. ... доктора философ. наук: 09.00.11 — социальная философия. — М., 2003. — 45 с.

жизни” и “цель жизни”. Когда перед человеком стоит цель стать, например, врачом, ученым, инженером, то в этом еще нет ответа на беспокоящий его вопрос о смысле жизни (во всяком случае ответ ощущается им лишь интуитивно, в чисто эмоциональном ключе). Человек в своих размышлениях идет дальше: для чего нужно стать врачом, инженером, ученым? Таким образом, если цель указывает на то, к чему человек стремится, то смысл жизни говорит о том, во имя чего он это делает.

Некоторые философы, полагают, что смысл жизни в том, чтобы искать этот смысл. Н.А.Бердяев, например, писал: «Пусть я не знаю смысл жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу свою жизнь этому исканию смысла» (“Самопознание”, III глава). Такой взгляд на смысл жизни по форме не более чем игра слов, умничанье. Искать все время, всю жизнь смысл жизни – это какой-то инфантилизм. Взрослый, зрелый человек так или иначе находит смысл жизни и реализует его, живет осмысленной жизнью. Человек, ищущий смысл жизни, только пытающийся его найти, – это еще не определившийся, не сформировавшийся человек, который пока не состоялся как решающий жизненные задачи. Смысл жизни в этом похож на цель. Прежде чем достигать цель, двигаться от цели к результату, человек должен определить для себя цель, поставить ее. Но целеполагание – лишь первый этап. Человек совершает действия не для того только, чтобы поставить, определить цель, а для того, чтобы достигнуть ее. Так и смысл жизни. Поиск смысла жизни – первая часть проблемы. Вторая часть – реализация смысла жизни, смыслозначимая, осмысленная жизнь.

Далее, очень важно, с одной стороны, искать и находить смысл жизни, а, с другой, не переоценивать значение этого вопроса, не заикливаться на поисках смысла жизни. Жизнь отчасти имеет смысл, а отчасти не имеет. Жизнь имеет смысл в той мере, в какой она осмысленна, разумно организована, человечески значима. Жизнь не имеет смысла, т. е. вопрос о ее смысле неуместен в той мере, в какой она автоматична и растительна, в какой она управляется инстинктами, регулируется органическими потребностями. Французское “селяви” (“такова жизнь”) как нельзя лучше передает ее автоматизм, растительность. Наличие этой второй стороны жизни позволяет человеку не напрягаться слишком сильно в поисках смысла жизни, не спешить с жизнезначимыми ответами и решениями, т. е. в какой-то мере расслабиться, отдаться потоку жизни, плыть по ее течению.

В чем же конкретно смысл жизни? Ясно, что каждый отвечает на этот вопрос по-своему. С другой стороны, в нем есть общие моменты. Это – любовь и творчество. В подавляющем большинстве случаев люди осмысливают-оценивают свою жизнь именно в русле этих двух категорий.

Любовь поддерживает, умножает жизнь, делает ее гармоничной, гармонизирует. Творчество обеспечивает прогресс жизни.

Что касается цели жизни. Человек наиболее живет в то время, когда он чего-нибудь ищет, – писал Ф.М.Достоевский. А.Маслоу подчеркивал, что жизнь – это процесс постоянного выбора. В каждый момент человек имеет выбор: или отступление, или продвижение к цели. Либо движение к еще большей боязни, страхам, защите, либо выбор цели и рост духовных сил. Выбрать развитие вместо страха раз десять в день — значит десять раз продвинуться к самореализации. Цель «задает» целостность деятельности. Если это цель жизни, то она определяет целостность жизни. У человека, не имеющего цели жизни, и жизнь не реализуется как органическое целое в биосоциальном, т. е. человеческом смысле. «Жизнь без цели – человек без головы» – гласит народная мудрость. Не всякий человек ставит перед собой цель жизни, но если ставит, то этим человек полагает ее как целенаправленную деятельность. Вообще в реальной жизни существует целое дерево целей. Цель жизни – это главная или общая цель жизни. Помимо нее существуют либо подчиненные, промежуточные, либо побочные цели. Подчиненные и промежуточные цели – это цели, осуществление которых открывает путь к главной цели жизни, приближает к ней. Побочные или параллельные цели – это цели, которые формируют всю “кухню” жизни, обуславливают полноценное гармоническое развитие человека. В своей сумме они не менее важны, чем главная цель жизни (например, цель укрепить здоровье средствами физической культуры, построить дом, различные увлечения, хобби). В некоторых ситуациях возникает конфликт между главной целью жизни и побочными целями. Этот конфликт может завершиться либо победой главной цели жизни, либо победой побочных целей.

Главная цель жизни – это цель, осуществление которой оправдывает жизнь человека в целом, как личности, субъекта, стоящего где-то наравне с обществом, осознающего свои цели как цели человека вообще или цели того или иного сообщества людей. В главной цели жизни по логике вещей сливаются воедино стремления человека как индивидуума и цели общества.

Проблема определения цели жизни сродни проблеме выбора профессии. Более того, первая является, как правило, продолжением второй. В формировании цели жизни «участвуют» и случайность, и необходимость, и внешние обстоятельства, стимулы, и внутренние побуждения, мотивы. необходимостью, которой человек подчиняет свою волю. Таким образом, можно видеть две стороны сознательной жизнедеятельности: целеполагание (поиски цели, выбор цели) и целенаправленность (целеустремленность, движение к цели, вернее, от цели к результату). Обе сто-

роны важны для человека в равной степени.

Отдавая отчет в важности цели и связанных с ней целеполагания и целеустремленности, не следует, однако, абсолютизировать ее. Жизнь в некотором смысле есть единство цели и бесцельности, т. е. единство организованности и неорганизованности, труда и отдыха, напряжения и расслабления. Бесцельность реализуется прежде всего в том, что наряду с главной целью жизни существует множество побочных целей. Поиск и реализацию побочной цели (и вместе с тем отвлечение от главной цели) можно интерпретировать как бесцельность. Говорят же, что нельзя все время работать, думать об одном, что нужно отвлекаться, развлечься, отдохнуть, снять напряжение, переключиться на другой род деятельности. Не случайно современный человек все больше внимания уделяет побочным занятиям, хобби, интуитивно сознавая, что напряжение труда, главной цели, главного дела жизни может просто уничтожить его. Нужно также иметь в виду, что жизнь человека не всегда протекает на уровне целеполагания и реализации целей. Человек может совершать целесообразные действия, минуя стадию целеполагания, чисто инстинктивно, безотчетно. Например, потребность в отдыхе, сне может “реализоваться” в виде цели (поисков ночлега и т. п.) или непосредственно – человек незаметно для себя уснул в метро. Или такой пример: когда человек случайно касается рукой горячего предмета, то он отдергивает ее – здесь совершенно целесообразное действие, но нет целеполагания и сознательного стремления к цели. Когда возникает необходимость целеполагания? Вероятно тогда, когда между потребностью и ее удовлетворением имеется какое-то препятствие (не очень большое, но и не очень маленькое) или для удовлетворения потребности нужно совершить сложные ориентировочные действия.

О.В.Люсова⁸⁵ считает, что жизненная цель личности может быть определена как мотив, обладающий самостоятельной детерминирующей силой, который находится в субъективном будущем, и имеет как внешнюю, так и внутреннюю привлекательность, связан с ценностями и мировоззрением личности. Она подчеркивает, что существуют факторы, влияющие на осознанное формирование жизненных целей ценностно-смысловой, когнитивный, эмоционально-волевой.

В исследовании О.В.Люсовой выделены особенности жизненных целей юношей в отличие от взрослых. Юноши, по сравнению с взрослыми людьми, больше ориентированы на 3 группы жизненных целей: 1 группа – стереотип успешного человека, 2 группа – альтруизм (служение людям),

⁸⁵ Люсова, О.В. Цель как смысловая детерминанта настоящего в юношеском возрасте. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 - социальная психология. – Ярославль, 2007. – 21 с.

богатая духовная культура, 3 группа – автономность как потребность возраста. Для формирования жизненных целей в юношеском возрасте важно позитивное отношение к своему будущему, гармоничное отношение к времени, когда прошлое, настоящее и будущее преемственно связаны, наличие осознанного образа будущего в субъективном настоящем. В юношеском возрасте существует специфический фактор формирования жизненных целей – когнитивный. Апробация технологии проектирования будущего позволила автору сделать вывод о роли факторов, способствующих осознанному построению жизненных целей на когнитивном, ценностно-смысловом, эмоционально-волевом уровнях.

Е.С.Дивисенко⁸⁶ доказывает, что 1) жизненный мир – интерсубъективная модель реальности, которая выступает как фоновое (само собой разумеющееся) знание, обеспечивающее субъекту возможность жить и действовать, адаптироваться к условиям жизни и адаптировать их в соответствие со своими потребностями.; 2) элементарной единицей анализа жизненного мира является смысл – результат интерпретации события личной истории индивида. В самом смысле сохраняется не только интерпретация переживания, но и память о чувственном восприятии объекта внешнего мира и о контексте конкретной ситуации, в которой происходило это восприятие; 3) интериоризирующая и экстериоризирующая направленность процессов взаимодействия человека с внешним миром является параметром, по которому выделяются два измерения в общей структуре жизненного мира личности: смысловое и ценностно-аттитюдное; 4) смысловое измерение общей структуры жизненного мира представляет собой совокупность индивидуальных смыслов, упорядоченную в соответствии с критерием контекстуальности (соотнесенности каждого нового интерпретационного акта с актами осмысления, имевшими место в прошлом жизненном опыте); 5) ценностно-аттитюдное измерение структуры жизненного мира организовано в соответствие с субъективной значимостью смыслов и актуальными потребностями личности. Ценности и аттитюды обеспечивают формирование намерения (проекта) действия и само действие в конкретной социальной ситуации; 6) в автобиографическом повествовании (рассматриваемом как коммуникативное действие) происходит рационализация жизненного мира личности, достигаемая благодаря переходу субъекта от практической установки повседневного сознания к саморефлексии. В силу этого обстоятельства, биографическое исследование оказывается решением методологической проблемы выявления ценностно-аттитюдной структуры жизненного мира.

⁸⁶ Дивисенко, К.С. Жизненный мир личности как объект социологического исследования. // Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.01 — Теория, методология и история социологии. - Санкт-Петербург, 2013. – 22 с.

Вначале представлены результаты изучения ценностного измерения жизненного мира старших школьников. На примере учащихся одной из школ (основная группа), подробно раскрыта структура ценностей авторов биографических нарративов. Данные результаты сопоставлены с результатами, полученными в других учебных заведениях (контрольные группы), где было проведено исследование.

В результате анализа ценностного измерения было выявлено 19 ценностей, значимыми оказались будущая работа, учеба, семья родителей, образование, планируемая будущая семья, дружба, хобби.

Общая структура ценностей школьников была проанализирована относительно трех независимых переменных – жанра биографического текста (автобиография и эссе), пола и возраста (учащиеся 9-х и 10-11-х классов). Для учащихся старших классов разница в возрасте 1-2 года оказывается значимой, тем более, что для многих девятый класс оказывается выпускным, учащиеся же 10-11-х классов ориентированы на получение высшего образования.

Сравнение структуры ценностей относительно жанра позволяет увидеть ценности, актуальные как для прошлого и настоящего времени, так и для будущего. Для школьников в ближайшей перспективе (в биографических эссе) оказываются наиболее значимыми работа, образование, будущая семья, материальный достаток. В автобиографиях, напротив, чаще описывается учеба, семья родителей, хобби, занятия спортом, значимые другие, личностные характеристики.

Статистически значимые различия (по точному методу Фишера-Ирвина) в системе ценностей относительно класса, учащимися которого являются респонденты, касаются трех ценностных отношений. Для учащихся девятых классов более значимы дружба и хобби, а для десятиклассников и одиннадцати-классников возрастает значение творчества.

Относительно пола выявлены только два статистически значимых различия: для девушек более важна дружба, а для молодых людей — спорт. Сравнение структуры ценностей школьников основной и контрольных групп показало, что работа (в том числе будущая специальность, карьера) и семья родителей у учащихся всех учебных заведений занимают 1-3 места. Значение будущей семьи несколько ниже, как правило, оно занимает 3-4 место в общей структуре.

И.Б.Прижиленская⁸⁷ доказывает, что изменения в социальной системе не являются успешными, если не опираются на адекватные изменения в жизненном мире данного общества, который представляет собой сово-

⁸⁷Прижиленская, И.Б. Эволюция жизненного мира россиян в условиях трансформирующегося социума. // Автореф. дис. ... доктора социол. наук: 22.00.06 – Социология культуры, духовной жизни. – Ставрополь, 2008. – 43 с.

купность значений, позволяющих наделять действия людей общезначимым смыслом. Жизненный мир создает для участников социального взаимодействия возможность понимать друг друга, обеспечивает их доступ к различным подсистемам общества. Эволюция жизненного мира россиян по своему содержанию соответствует основным трансформационным процессам российского общества: модернизации, архаизации, маргинализации и адаптации. Но на уровне социальной системы они выступают факторами эволюции жизненного мира, а на уровне самого жизненного мира – составляют ее содержание. Гетерогенность и разнонаправленность этих процессов вызывает несоответствие между системными социальными трансформациями и содержанием изменений в жизненном мире, что приводит к деструктивным последствиям как для духовной сферы общественной жизни, так и для всего трансформирующегося российского социума.

Исследователи считают, что для изучения духовной жизни современной России актуальными представляются средства и методы феноменологической социологии, позволяющие в полной мере учесть ее культурно-историческую специфику и логику формирования социо- и этноидентичности в условиях радикальных институциональных преобразований. Обращение к понятию жизненного мира, его структурная интерпретация и факторная операционализация являются эффективными в рамках социологии духовной жизни, прежде всего потому, что позволяют фиксировать изменения в значениях, выражающих базовые ценности, социальные установки и жизненные стратегии в трансформирующемся социуме. Феноменологический подход к изучению социальных изменений позволяет определить содержание соответствующих процессов и явлений, недоступное средствам традиционной социологии, например, таким, как анализ переменных, методы структурного функционализма, бихевиоризма.

При этом И.Б.Прижиленская⁸⁸ считает, что для комплексного и всестороннего исследования эволюции жизненного мира россиян представляется необходимым использовать методическую триангуляцию на основе как качественных, так и количественных методов сбора социологической информации. Это позволяет учесть интерсубъективный характер жизненного мира и рассматривать его эволюцию как изменение значений повседневного опыта, выражающихся в субъективном эмоционально-оценочном восприятии действительности, проявляющемся в социальном самочувствии. Социальное самочувствие является важной характеристи-

⁸⁸ Прижиленская, И.Б. Эволюция жизненного мира россиян в условиях трансформирующегося социума. // Автореф. дис. ... доктора социол. наук: 22.00.06 – социология культуры, духовной жизни. – Ставрополь, 2008. – 43 с.

кой состояния жизненного мира россиян на разных этапах социальных трансформаций, изучение, изменений которого позволяет проследить эволюцию жизненного мира и зафиксировать преодоление фрагментарности его значений за счет мобилизации внутренних ресурсов, которые, несмотря на свое тяготение к «архаике», позволяют осуществлять программы выживания и адаптации к новым условиям. Смысловые структуры жизненного мира могут быть определены на основе выявления и анализа значений целей, ценностей и социальных установок, определяемых конкретной социокультурной ситуацией.

И.Б.Прижиленская подчеркивает, что основные трансформационные процессы современного российского общества, выступающие как равнозначные и взаимодетерминированные факторы, оказывают различное и, зачастую, противоречивое влияние на эволюционирующий жизненный мир. Модернизация сопровождается появлением новых современных ценностей, в то время как архаизация, актуализирующая ценности прежних эпох, делает смысловые структуры жизненного мира несвязными и разорванными. Адаптация, определяющая возникновение стратегий выживания может быть когерентна маргинализации, приводящей к утрате четких ценностных ориентаций и вызывающей рассогласование целей, ценностей и социальных установок. Однако наличие в современном сознании адаптационных жизненных стратегий приводит к успешной стабилизации жизненного мира и его соответствию системе российского общества.

Таким образом, обновление духовно-культурного пространства в современной России происходит путем формирования современной системы ценностей, а также посредством отказа от прежних целей, ценностей и жизненных стратегий. Процессы социальных трансформаций оказали многофакторное влияние на символические и смысловые структуры жизненного мира россиян, что привело к временному нарушению в функционировании системы индивидуального и коллективного целеполагания. Это проявилось не только во временном нарушении целостности самого жизненного мира, но и в сокращении возможности эффективно использовать существующие коммуникативные ресурсы для организации всех видов социального взаимодействия. Несформированный институциональный строй не позволял выстраивать стратегию действий в соответствии с ценностями и жизненными установками.

Процессы модернизации, архаизации, адаптации и маргинализации, происходящие на уровне системы оказали свое влияние на жизненный мир россиян. Результатом первого процесса выступает модернизация жизненного мира, а итогом второго – его архаизация и маргинализация. Процесс адаптации позволяет осуществить интеграцию разнородных ценностей в едином пространстве значений жизненного мира россиян, соединяя логику созидания с логикой отрицания и преодоления. Это соз-

дает условия для гармонизации отношений системы и жизненного мира в рамках российского общества и формирования нового социального порядка.

В процессе эволюции жизненный мир россиян был подвергнут колонизации со стороны трансформирующейся социальной системы. В символические универсумы были внедрены неинтерпретированные значения, нарушающие как их органическую целостность, так и социальную функциональность. Колонизация жизненного мира россиян системой привела к рассогласованию его трех фундаментальных уровней: целей, ценностей и жизненных стратегий. Колонизированный системой жизненный мир россиян оказался неспособным обеспечить потребности социальных взаимодействий, что создало препятствия для построения жизненных стратегий и сделало невозможным следование им в повседневной социальной деятельности. Ответом на системную колонизацию со стороны жизненного мира россиян явилась его герметизация. На уровне общественного сознания это проявилось в «ностальгии» по утраченному единству институтов, целей и ценностей позднесоветского времени.

Колонизация жизненного мира россиян социальной системой привела к уменьшению его роли в межиндивидуальной коммуникации и снижению уровня социальной и культурной интеграции. Единый комплекс значений оказался фрагментирован, что усилило разрыв между жизненным миром россиян и социальной системой, а также привело к нарушению целостности социальной реальности, моральному и правовому нигилизму. Наметившаяся в последние годы стабилизация общественных ожиданий, подтверждающаяся улучшением социального самочувствия, свидетельствует о постепенном восстановлении символических универсумов жизненного мира россиян. Общий вектор эволюции жизненного мира россиян соответствует основной тенденции общественного развития – рационализации системы социального действия. Стратегическая рациональность оказывает значительное влияние на все сферы социальной жизни россиян, в том числе и на их повседневный жизненный мир. Присущая обществу модерна коммуникативная рациональность как средство преодоления герметизации жизненного мира в современной России находится еще в стадии формирования. Таким образом, общественная рационализация представляет собой сложный и противоречивый процесс, в целом решающий задачи формирования нового символического универсума и создающий необходимые условия для социальной и культурной интеграции.

Исследования стратегий адаптации представителей «среднего класса», проведенные И.Б.Прижиленской, показали, что жизненный мир россиян изменился как структурно, так и содержательно. Значения, составившие основу символического универсума, изменились в соответствии с

новым пониманием базисных ценностей составляющих основу таких важных сфер деятельности индивида как работа, семья, карьера, образование, досуг, круг общения, являющиеся также сферами организации жизненного мира. В современном российском обществе у индивидов появляется выбор не только между ценностями, но и между жизненными стратегиями, к которым он прибегает в процессе адаптации к новым социокультурным условиям. В результате на основе нового символического универсума жизненного мира формируется новое социокультурное пространство современного российского общества.

Проблематика жизненных целей и социального поведения студенческой молодежи является предметом исследования разных направлений социальных и поведенческих наук⁸⁹. Идея сознательной ориентации поведения человека выражена в теориях социального действия М.Вебера и Т.Парсонса. В феноменологии она отражена в концепциях субъективности и интересубъективности поведения личности и конструирования социальной реальности (А.Шюц, П.Бергер, Т.Лукман), стратегического действия и взаимодействия (И. Гoffman). В символическом интеракционизме (У.Томас, Дж.Мид и др.) рассматривается роль символов и значений в интерпретации людьми жизненной ситуации, как основы конструирования действий. Интегративный анализ стратегического поведения людей осуществили П.Бурдьё, Ю.Хабермас, Э.Гидденс, М.Ачер, П.Штомпка, рассматривая сложную взаимосвязь жизненных стратегий с социальными и культурными условиями жизнедеятельности людей.

В отечественной социологии исследования, затрагивающие проблематику формирования долгосрочного социального поведения молодежи (построение жизненных планов, жизненных программ и т.п.), проводятся с 60-х годов XX века. Комплексный анализ социального поведения молодежи в различных сферах жизнедеятельности представлен в работах ленинградской социологической школы (С.Н.Иконникова, В.Т.Лисовский, В.Г.Немировский и др.). Исследования уральской социологической школы (В.В.Ксенофонтова, М.Н.Руткевич и др.) сосредоточены на социально-профессиональном поведении молодых людей и формировании жизненных планов в трудовой сфере. Социально-философскому анализу проблем формирования жизненных целей посвящены работы И.Э.Бекешиной, А.В.Грибакина, Л.Н.Когана, Л.В.Сохань, В.Л.Гавеля, И.О.Мартынюка, М.В.Кирилловой, Э.В.Мартыненко и др. В психологии и социальной психологии серьезные научные исследования в данной области проводят Е.И.Головаха, И.С.Кон, В.С.Магун, В.Н.Немировский, В.А.Ядов и др.

Различные аспекты целенаправленного поведения личности отраже-

⁸⁹ Митрюшин, С.А. Жизненные цели студенческой молодежи как регулятор социального поведения. // Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 - М., 2008. - 237 с.

ны в научных концепциях диспозиционной регуляции социального поведения (В.А.Ядов); целенаправленного поведения (Н.Ф.Наумова, Э.М.Коржева); жизненных планов молодежи (М.Н.Руткевич, М.Х.Титма, Г.А.Чередниченко, В.Н.Шубкин, В.С.Магун, Н.Н.Толстых, Л.Я.Рубина, В.Т.Лисовский, А.А.Матуленис, Э.А.Саар); жизненных ценностей (Н.И.Лапин, Л.А.Беляева); социального развития молодежи в обществе риска (В.И.Чупров, Ю.А.Зубок и др.).

Проблематика профессионального самоопределения и выбора является одной из наиболее детально проработанной в социологии. С 60-х годов XX в. группой исследователей под руководством В.Н.Шубкина, а в последствии Д.Л.Константиновским, Г.А.Чередниченко, Ф.А.Хохлушкиной, Е.Д.Вознесенской, ведется исследовательский проект, в фокусе которого – анализ всего многообразия жизненных шагов и тех возможностей, из которых выбирает молодой человек в сфере образования и труда. За этот период дан анализ всего комплекса противоречий, возникающих на фоне дестабилизации социальных институтов. Составлена уникальная база данных о жизненных планах и реальных путях молодежи в образовательной и профессиональной сферах. Исследования дают обоснованные представления о жизненных стремлениях молодежи и ее реальных возможностях в этих областях.

А.А.Волокитина⁹⁰ считает, что жизненная стратегия представляет собой динамическую систему представлений о целях жизненного пути и средствах их реализации в процессе жизненного (социального) самоопределения. В узком смысле жизненная стратегия представляют собой интенциональную характеристику сознания и направленность поведения личности в конкретных жизненных ситуациях. Жизненные стратегии отражают определенный уровень самосознания молодежи и выступают способом реализации ее социальной субъектности. В жизненных стратегиях молодежи проявляется ее социально-групповая специфика. Молодежь представляет собой становящийся субъект общественных отношений, поэтому неустойчивость жизненных стратегий является следствием переходности ее социального статуса и лабильности сознания. Фрагментарность отражает неполноту и мозаичность социального опыта, а также связанные с возрастом объективные ограничения в структуре возможностей молодежи. Экстремальность возникает вследствие труднопреодолимых противоречий между ожиданиями и возможностями их реализации, что проявляется в крайностях в сознании и поведении молодежи, максимализме в жизненных стратегиях: в стремлении любой ценой добиться поставленной цели, либо в пассивности и нежелании осуществлять само-

⁹⁰ Волокитина, А.А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора. // Автореф. дис. ... кандидата социологических наук. – М., 2011. – 23 с.

стоятельные жизненные выборы. Тезаурусная связь с субкультурой заключается в преобладании групповой идентификации над индивидуально-личностной и определяющей роли тезауруса как усвоенного ценностного отношения, выполняющего функцию социальной ориентации в жизненных стратегиях молодежи. Гибридность проявляется в результате аккумуляции в жизненных стратегиях молодежи различных образцов сознания и поведения как результат наследования молодым поколением ценностно-нормативных и мировоззренческих структур, преемственно связанных с прежними общественно-историческими условиями и новых, соответствующих современным реалиям жизни.

Профессиональный выбор, по А.А.Волокитиной, представляет собой ориентацию на определенный тип достижений в выбираемой профессии: профессиональную самореализацию и интересную работу; признание, славу; материальные блага, которые профессиональная деятельность может принести. Профессиональный выбор является частью более общего процесса самоопределения и специфической жизненной ситуацией, имманентно сопряжен с риском. Риск, во-первых, характеризует саму ситуацию выбора вследствие непредсказуемости конечного результата перехода от неопределенности профессионального статуса к определенности выбранного профессионального пути; во-вторых, деятельность, осуществляемую в данных условиях. Между жизненными стратегиями молодежи и профессиональным выбором устанавливается взаимная причинно-следственная детерминация. С одной стороны, жизненные стратегии молодежи как совокупность усвоенных в процессе социализации представлений о смысловых целях и средствах их достижения регулируют профессиональный выбор. С другой стороны, сам выбор как особая ситуация, связанная с риском, повышенной тревожностью по поводу возможной ошибки и неудачного старта способен изменять направленность жизненных стратегий молодежи в профессиональной сфере.

А.А.Волокитина выделяет следующие типы жизненных стратегий молодежи в условиях профессионального выбора. Стратегии, связанные с ценностными установками (традиционные / современные, терминальные /инструментальные); формой проявления социальной субъектности (активная/пассивная); конкретными условиями жизнедеятельности (наличие/отсутствие выбора, материальная обеспеченность /необеспеченность; условиями определенности/неопределенности); ориентациями на стабильность/риск; стихийными/сознательными регуляторами выбора.

Таким образом, в условиях профессионального выбора в жизненных стратегиях молодежи выявляются внутренние противоречия. Во-первых, между терминальным и инструментальным, что отражается в столкновении инструментальных ценностей выживания, материального достатка и востребованности будущей профессии, с одной стороны и аутоэтиче-

ских ценностей самовыражения посредством профессиональной деятельности, с другой. Источником этого противоречия являются институциональные дисфункции и, как следствие неопределенность перспектив профессионального будущего. В-вторых, противоречия между традиционными и современными ценностными установками, возникающие под влиянием факторов объективного и субъективного риска в сочетании с материальными условиями жизнедеятельности различных групп молодежи.

Глава 3.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРСНИФИЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Духовно-нравственная культура как атрибут персонифицированного образования

Значительный вклад в развитие понятий о духовно-нравственной сфере личности внесли отечественные философы (Н.А.Бердяев, Л.П.Буева, В.И.Вернадский, Э.В.Ильенков, И.А.Ильин, М.М.Мамардашвили, В.С.Соловьёв); педагоги (К.Н.Вентцель, Т.И.Власова, В.М.Пустовалов, Т.Г.Русакова, В.И.Слободчиков). В работах В.М.Бехтерева, П.П.Блонского, В.В.Зеньковского, П.Ф.Каптерева, Н.И.Пирогова, К.Д.Ушинского, С.Т.Шацкого духовно-нравственное становление личности объясняется с точки зрения назначения человека, гуманизации, единства духовности и нравственности.

Влияние на развитие современной психолого-педагогической мысли в целом и формирование представлений о духовно-нравственной сфере личности в частности оказали гуманистические идеи западной психологии (Э. Фромм, Дж. Гилфорд, Т. Рито, К. Роджерс, А. Маслоу) и российской духовной психологии (Б.С.Братусь, А.И.Зеличенко, В.П.Зинченко, Е.И.Исаев, В.Д.Шадриков). Педагогический аспект духовности, нравственности раскрыт в трудах Н.М.Борытко, Л.С.Выготского, С.И.Гессена, В.А.Караковского, Л.М.Лузиной, И.С.Марьенко, А.И.Шемшуриной. Теоретические проблемы духовно-нравственного становления личности анализируются в работах О.С.Богдановой, Е.В.Квятковского, А.В.Мудрика, В.А.Черкасова, Т.А.Фомина, Ш.Ш.Хайрулина. Исследованию показателей сформированности духовно-нравственных качеств личности посвящены труды А.М.Байбакова, Л.И.Боровикова, Т.А.Ильиной, И.И.Кального, Л.И.Маленковой, О.И.Мотковой; изучен потенциал традиций в ду-

ховно-нравственном становлении ученика (С.Н.Даньшов). Выявлены педагогические условия эффективной подготовки учителя к духовно-нравственному воспитанию ученика: культурно ориентированные (Л.В.Сибилева), личностно ориентированные (Т.П.Грибоедова), ценностно-ориентированные (И.Татаркина), деятельностно ориентированные (В.А.Беляева).

С.А.Садыкова⁹¹ доказывает, что вопросы духовно-нравственного становления личности должны рассматриваться в контексте имеющегося теоретического ресурса в области психологии и педагогики. В этом отношении общепризнанными можно считать исследования Б.Г.Ананьева, В.П.Бездухова, А.А.Бодалёва, Л.И.Божович, Л.Кольберга, Т.К.Позняковой, Н.П.Шитяковой, П.М.Якобсона. Б.Т.Лихачев⁹² показывает, что здесь необходимо правильно соотносить совесть и веру. Взаимосвязь совести и веры сказывается в том, что вера поддерживает в человеке психофизиологическое состояние, проявляющееся в области бессознательного. Вера направляет усилия к достижению цели без доводов рассудка. Она может быть осмысленной, иррациональной, религиозной, фанатической. Во всех случаях вера выступает стимулом жизнедеятельности человека. Процесс верообразования имеет воспитательное значение. Например, вызывая состояние веры, учитель добивается подъема умственных сил учеников, успехов в их обучении. Вера в нравственном воспитании, доверие к детям способствуют установлению деловых и искренних отношений учителя к ним. Важно установление свободы в выборе веры. Условием свободного выбора веры является образование. В.В.Макаев⁹³ доказывает, что именно это необходимо иметь в виду, осуществляя духовно-нравственное воспитание учащихся.

Работами известных учёных в области педагогики охарактеризована роль деятельности в развитии личности (В.В.Давыдов, Е.С.Заир-Бек, Л.В.Занков, И.А.Колесникова, А.Н.Ксенофонтова, С.А.Расчётина, А.П.Тряпицына, Н.В.Чекалева, Г.И.Щукина). Внеучебная деятельность рассматривается в исследованиях, связанных с изучением образовательной среды (А.М.Анохин, Е.П.Белозерцев, Г.Б.Корнетов, Ю.С.Мануйлов, Т.В.Менг, В.А.Ясвин), внеаудиторной деятельности (В.И.Попова). Духовность выступает как интегративный показатель развития личности. Она самоценна и не может быть заменена другими, близкими по значению качествами. Духовность, включая в свое содержание душевность, обозначает индивидуальную выраженность в системе мотивов личности

⁹¹ Садыкова, С.А. Духовно-нравственное становление личности студента в процессе внеучебной деятельности. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. — Оренбург, 2012. — 22 с.

⁹² Лихачев, Б.Т. Философия воспитания. — М.: Прометей, 1995. — 282 с.

⁹³ Макаев, В.В. Духовность как приоритетный фактор обеспечения безопасности страны. // Известия АПСН. — 2011. — XV. — С. 182-187.

двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить и действовать для других, обращая человека к нравственности, «совести, свободе нравственного выбора и ответственности перед самим собой за этот выбор».

Г.В.Мухаметзянова указывает на эфемерность понятия духовности⁹⁴. Существует точка зрения, что духовность человека определяется религиозной верой и наименьшим предпочтением материальных ценностей. Имеет место взаимосвязь духовности с одухотворенностью, т.е. состоянием вдохновения, творчества. В психологии духовность трактуется как высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности. По мнению Г.В.Мухаметзяновой, духовность – это системная целостность, включающая: готовность личности к самоанализу поступков и переживаний; стремление к идеалам, постановке и достижению жизненных целей на основе добра, истины, красоты, любви, гармонии с окружающим миром. Цель духовного развития личности состоит в определении смысла ее бытия и формулировании соответствующих смыслу целей. Духовно-нравственную культуру Г.В.Мухаметзянова определяет как развивающуюся совокупность духовно-нравственных ценностей, норм, установок, знаний, регулируемую жизнедеятельность человека в семье, обществе, мире и обеспечивающую его жизнестойкость. Формирование духовно-нравственной культуры должно быть основано на аксиологическом подходе, который рассматривает человека как высшую ценность и самоцель общественного развития, и интегративном подходе, обеспечивающем системную целостность личностных, национальных, конфессиональных духовно-нравственных ценностей и государственных приоритетов в процессе предметно-творческой деятельности и общения⁹⁵.

Позиция С.А.Садыковой, вслед за С.К.Бондыревой, Н.П.Шитяковой, основывается на понимании духовности как «показателя существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов», как «способности к самоопределению, самореализации, способности личности на основе этой иерархии создавать свой внутренний мир», благодаря которому реализуется гуманистическая сущность личности, ее свободный нравственный выбор в постоянно меняющихся жизненных ситуациях. В исследованиях последнего времени используются термины «духовно-

⁹⁴Мухаметзянова, Г.В. Формирование духовно-нравственной культуры молодежи – фактор устойчивого развития гражданского общества. // Известия АПСН. – 2011. – XV. – С. 306-310.

⁹⁵Мухаметзянова, Г.В. Формирование духовно-нравственной культуры молодежи – фактор устойчивого развития гражданского общества. // Известия АПСН. – 2011. – XV. – С. 306-310.

нравственное воспитание» и «духовно-нравственное становление» (С.Н.Даньшов, Т.В.Емельянова, Т.Г.Русакова, Н.П.Шитякова, И.А.Фархшатова).

Духовно-нравственное становление С.А.Садыкова определяет как процесс интериоризации субъектом цели, принципов, содержания мира морали и ее ценностей, усвоение которых образует его ценностный мир, связывая его с нравственной практикой, охватывающей поведение и нравственное сознание субъекта. При этом происходит осознание и выбор мотива поступка, обоснование мотива поведения для себя и перед лицом Других с позиций социально и личностно значимых ценностей, осознание критериев добра и зла, придающих поступкам направленность, адекватную содержанию этих ценностей. Результатом процесса является закрепление системы ценностей в отношениях студента к миру, окружающим, к самому себе; особое восприятие жизни, «приоритет в нем сложного над простым, высокого над низким, развитого над неразвитым», совесть, постоянная оценка собственных действий и себя как действующего лица с позиций нравственности.

Решение проблемы духовно-нравственного становления студента вуза требует выявления возможностей внеучебной деятельности, положительно влияющих на этот процесс. Сейчас уже установлено, что впервые внеучебная деятельность в качестве феномена, отражающего активное участие учащихся в профессионально ориентированных занятиях, осуществляемых после обязательных учебных занятий в соответствии с собственными интересами и склонностями в условиях педагогического содействия, рассмотрели А.Я.Журкина, С.В.Сальцева. Они называют: «деятельность, создающую условия для обеспечения разнообразия социальных отношений и индивидуальных ситуаций развития личности» (Б.Н.Алмазов, Е.П.Белозерцев, М.А.Галагузова, А.В.Мудрик, В.А.Сластенин); «эпизодические занятия для студентов за пределами учебного процесса в целях расширения общекультурного кругозора» (В.Д.Семенов), в том числе синонимично употребляемые — «внеучебная (внеаудиторная) деятельность» (В.И.Попова).

Внеучебную деятельность С.А.Садыкова рассматривает в тесной связи с духовно-нравственным становлением личности. Основанием служат концепции, актуализирующие включение субъекта в деятельность как основной путь становления личностных качеств, в том числе духовно-нравственных (К.А.Абулханова-Славская, А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, И.С.Якиманская), интересов, идеалов, мотивов (Л.И.Божович, Л.М.Митина); доминирующего отношения к миру, людям, к себе (В.Н.Мясищев, П.М.Якобсон).

Внеучебная деятельность обладает всеми сущностными свойствами деятельности: целеполагание (цель ставится в соответствии с объективными обстоятельствами, определяет весь последующий процесс, совершаемый субъектом), предметность (вводит в мир предметов, эмоций, чувств, ценностей, отношений, переживаний); осмысленность (наполняет личностным смыслом); преобразующий характер (позволяет увидеть результаты своего участия в деятельности, в том числе духовно-нравственного становления личности). Поэтому сейчас внеучебную деятельность представляют как многовариативный по целям и возможностям субъекта феномен, что расширяет ее границы для духовно-нравственного становления личности.

М.Р.Илакавичус⁹⁶ считает, что результативность духовно-нравственного развития и воспитания старшеклассников в общеобразовательной школе будет достигнута, если реализован контекст культурологического и герменевтического подходов при осмыслении персонифицированных идеалов культуры как методологическое основание духовно-нравственного развития и воспитания старшеклассников; принята в качестве ориентира духовно-нравственного развития и воспитания старшеклассников идея придания предметному содержанию образовательной деятельности учащихся культурно-ценностного смысла путем реализации педагогического потенциала «воспитания на примере»; определена элементом школьного содержания образования совокупность персонифицированных идеалов культуры, рассматриваемая как носитель культуросообразного опыта решения смысловых проблем; разработана педагогическая стратегия осмысления персонифицированных идеалов культуры, определяемая как движение субъекта воспитания в системе «встреча – рефлексивное переживание – ценностное самоопределение»; определены критерии духовно-нравственного развития личности при осмыслении персонифицированных идеалов культуры, учитывающие динамику процессов ценностно-смысловой сферы личности.

Педагогическая стратегия духовно-нравственного развития и воспитания старшеклассников в школе основана на принципах природо- и культуросообразности; персонификации; персонализации; опоры на жизненный мир учащегося; соблюдения «личностной дистанции». В педагогически организованном процессе осмысления персонифицированных идеалов культуры создаются условия для духовно-нравственного развития и воспитания старшеклассников, что проявляется в динамике ценностно-смысловой сферы личности.

⁹⁶Илакавичус, М.Р. Духовно-нравственное развитие и воспитание старшеклассников в школе при осмыслении идеалов культуры. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. - Санкт-Петербург, 2011. – 20 с.

Реализация педагогической стратегии осуществляется в поэтапном педагогическом взаимодействии.

Первый этап «встреча» отражает специфику события личной встречи, сочетающего дистантную (встреча с персонифицированным идеалом культуры) и прямую (встреча с участниками события) формы общения.

Второй этап «рефлексивное переживание» нацелен на рефлекссию субъектом взаимодействия позиций участников, собственной позиции по отношению к опыту, предъявляемому в персонифицированном идеале культуры.

Третий этап «ценностное самоопределение» протекает в субъективной реальности участников, заключается в осмыслении культуросообразного опыта решения смысловых проблем. Результатом являются расширение представлений о ценностях и смыслах культуры; наращивание опыта ценностного самоопределения в рефлексии личностных смыслов других участников события.

Матрица условий реализации стратегии «Встреча – рефлексивное переживание – ценностное самоопределение». Разработанная стратегия реализуется при условии последовательного предоставления свободы выбора; использования педагогической технологии мастерских ценностно-смысловых ориентаций; применения формы элективного курса, предполагающего объединение в учебную общность на добровольной основе; наличия в элективном курсе 4 блоков: знакомства, погружения, путешествия по пространству отечественной культуры; рефлексии; соответствия педагога ряду требований: принятия идеи двудоминантности взаимодействия, наличия высокой методологической культуры, опыта рефлексии, компетентности в области идеалов и ценностей отечественной традиции, ее духовно-нравственных смыслов, мировоззренческой позиции, опыта реализации авторской модели педагогической деятельности, реализации учительского авторитета в модели «признающего авторитета».

Результативность педагогической стратегии проявляется в позитивной динамике процессов ценностно-смысловой сферы личности и становится доступной для наблюдения в создаваемых учащимися «встречных» текстах. Критериями позитивной динамики являются осмысление широкого культурного контекста, представленного в совокупности персонифицированных идеалов культуры, и ценностное самоопределение в саморефлексии и рефлексии позиций других участников педагогического взаимодействия.

В основе модели М.Р.Илакавичус⁹⁷ – положение об обязательном наличии в содержании образования такого важного компонента социального опыта, как опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, В.В.Краевский, А.В.Хуторской). Второе значимое для модели основание – идеи педагогики понимания (Ю.В.Сенько), согласно которой образовательный процесс должен быть организован как герменевтическая процедура. Его результат – личностно пережитое знание, отраженное в ученическом «встречном» тексте. Для этого последовательно педагогически выстраиваются взаимосвязанные контексты – дидактический (сценарий события, составляемый учителем при заочном участии учеников) и понимающий (создается совместно в процессе реализации сценария).

Содержание духовно-нравственного воспитания студентов гуманитарного вуза объединяет философские, культурологические и социально-педагогические составляющие и рассматривается сейчас как процесс становления и развития позитивных нравственных и качеств личности студентов, их гражданских позиций и уровня подготовленности к профессиональной деятельности. Актуализация социально-педагогического потенциала институтов гражданского общества как элемента социума находит своё выражение в идее общественного, открытого воспитания.

Исследование А.Ю.Тюлюбаева⁹⁸ показало, что в создании механизма взаимодействия вуза с институтами гражданского общества в духовно-нравственном воспитании молодёжи наиболее сложной является задача формирования общественной составляющей, предполагающей осознание и проявление функциональной компетентности и воли, прежде всего, управленческих структур, в умении создать и смоделировать межведомственное взаимодействие, субъектами которого выступают все государственные и негосударственные (общественные) институты, религиозные организации как интегративное сообщество, как социальные партнеры. Приоритетным здесь является создание единого информационного пространства развития воспитания в социуме, способствующего координации деятельности различных субъектов воспитания; совершенствование системы мониторинга процесса воспитания в образовательных учреждениях всех уровней и типов.

⁹⁷Илакавичус, М.Р. Духовно-нравственное развитие и воспитание старшеклассников в школе при осмыслении идеалов культуры. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. - Санкт-Петербург, 2011. – 20 с.

⁹⁸Тюлюбаев, А.Ю. Реализация социально-педагогического потенциала институтов гражданского общества в духовно-нравственном воспитании студентов гуманитарного вуза. // Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание, уровень профессионального образования). – М., 2011. – 23 с.

Последовательно и целенаправленно проводимая работа по духовно-нравственному воспитанию и развитию студенческой молодёжи имеет социально значимые результаты: создаются предпосылки освоения опыта становления гражданского общества, развития культуры демократии и нравственности, которые требуют активизации работы, изменения организационно-управленческой модели, подходов к программированию социально-воспитательной работы, особенно в части методической и правовой поддержки муниципалитетов, содействующих усилению духовно-нравственного воспитания и развития молодёжи; определяются возможности формирования социально активной личности через участие в деятельности молодёжных и студенческих общественных объединений, активизацию социально-педагогических воздействий на формирование социально-профессиональной личности студента гуманитарного вуза.

Х.Ю.Боташева⁹⁹ считает, что процесс развития духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университета предполагает следующие изменения: представления о сущности и назначении исследуемого компонента в профессиональной культуре личности специалиста в условиях утверждения гуманистической парадигмы; в характере и способах отбора содержания гуманитарных дисциплин; учете национальных традиций России; о внесении ценностных аспектов в качестве системообразующего элемента содержания; изучения системных объектов; их направленность на человека и окружающий мир. Автор считает, что модель развития духовно-нравственной культуры студентов должна характеризоваться следующими особенностями: 1) специфические компоненты духовно-нравственной культуры личности (аксиологический, технологический, личностно-деятельностный); 2) специально подобранные формы и средства взаимодействия с партнерами по воспитательному пространству.

Опыт реализации спроектированной модели позволил Х.Ю.Боташевой выделить условия ее эффективного внедрения в образовательную деятельность университета: 1) обоснование механизма сотрудничества университета с партнерами по воспитательному пространству, включающему два блока: а) определение сферы взаимодействия; б) определение предмета взаимодействия, содержания совместной деятельности, выбор форм и процедур; 2) создание в университете специальной педагогической системы по исследуемой проблеме (лаборатории, методической копилки, банка данных) и т.д.

⁹⁹ Боташева, Х.Ю. Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университета. // Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университета. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2010. – 21 с.

Исследование Х.Ю.Боташевой показывает, что на процесс развития духовно-нравственной культуры студентов оказывают существенное влияние четыре основных элемента образовательного процесса: мотивация (духовно-нравственный компонент в учебных дисциплинах и спецкурсах учебного плана); целеполагание (технологический параметр, связанный с развитием образовательных компонентов, ориентированных на совершенствование качества подготовки специалиста, включающего уровень коммуникативной культуры, деятельностный параметр, направленность на духовно-нравственное совершенствование); самооценка (межличностный параметр, раскрывающий отношение к себе, к окружающим, к обществу, самореализацию студентов, представление о современном мире); творчество (предметно-практический компонент, характеризующийся направленностью на профессионально-личностное совершенствование, умение решать профессиональные задачи).

Л.А.Энеева¹⁰⁰ процесс образования, ориентированный идеей становления этнокультурной и всероссийской идентичности, представляет в виде содержательной модели, суть которой состоит в том, что в нее включены материалы национальной культуры, региональный компонент содержательно сопряжен с федеральным стандартом, начальное профессиональное образование (студии, мастерские) связано с содержанием основной образовательной программы. Модель предлагает учебный модус освоения духовно-нравственных ценностей этноса, определяет основные моменты связи с поликультурным пространством России и мира, структурирует образовательный процесс по уровням образования в соответствии с особенностями менталитета горских народов, предлагает систему технологических приемов, ведущих к достижению цели, основные критерии диагностики результатов.

Образовательное пространство Л.А.Энеевой строится в осях координат, где вертикаль означает процесс культурно-исторического движения человечества (филогенез), в который с необходимостью вовлечена Россия, с ее многообразием этносов, в том числе, и народы Кавказа. Горизонталь – это онтогенез, становление образа мира и человека в нем в соответствии с особенностями этапов возрастного развития личности. Общее движение по принципу расширяющейся ойкумены и открытость образовательного пространства в общероссийскую поликультурную общность обозначен восходящей диагональю. «Трилистник» представляет содержание образовательных программ, трех предметных циклов федерального стандарта: естественнонаучного (математика, физика, химия, биология),

¹⁰⁰ Энеева, Л.А. Становление этнокультурной идентичности субъектов образовательного процесса в учреждениях Северного Кавказа. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. - Санкт-Петербург, 2010. – 21 с.

социогуманитарного (литература, языки, история, обществознание) и художественно-эстетического (рисование, пение, танцы, физкультура).

Л.А.Энеева в течение многих лет ведет отслеживание ценностных ориентиров в формировании этнокультурной и общероссийской идентичности субъектов образовательного процесса в условиях сетевого взаимодействия. Результаты диагностики свидетельствуют, что сетевое взаимодействие культуротворческих образовательных учреждений Российской Федерации – эффективный инструмент формирования этнокультурного и общероссийского самосознания личности в образовательном процессе культуротворческого типа. Этнорегиональная модель образовательного процесса, разработанная автором, способствует развитию единого образовательного пространства современной России

Л.Т.Бородавко¹⁰¹ на примере курсантов военных учебных заведений доказывает, что целью профессионального воспитания курсантов является формирование системы ценностей и самосознания обучаемого как субъекта не только учебного, но и профессионального труда; психологическим механизмом формирования адекватного и целостного образа профессии и образа-Я профессионала является принятие субъектом социальной роли специалиста и требований, которые практическая деятельность предъявляет к способностям и мотивации субъекта; специфика профессионального воспитания в вузах МВД определяется противоречиями между требованиями учебной, служебной и профессиональной деятельности сотрудников ОВД, требует их согласования и интйрации на основе ключевых профессиональных компетенций, объединяющих в себе знания, умения, способности и мотивацию специалиста; предметом педагогического внимания субъектов воспитания являются различные характеристики профессионального самосознания, регулирующие процесс освоения профессии и самосовершенствования: образ-Я (Я-концепция) специалиста, образ профессии, критерии самооценки, уровень определенности профессиональных намерений.

Организационные и психолого-педагогические условия эффективности профессионального воспитания в вузе, к которым отнесены: ориентация всей системы профессионального воспитания на стимулирование самовоспитания и саморегуляции курсантов; координация и взаимодействие всех субъектов воспитания на единой концептуальной основе, преемственность и развитие содержания работы от курса к курсу; дифференцированный и индивидуальный подход в процессе профессионального воспитания; повышение психологической осведомленности руководства

¹⁰¹Бородавко, Л.Т. Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. - Санкт-Петербург, 2005. – 41 с.

курса, младших командиров о закономерностях профессионального самоопределения курсантов; научное обоснование эталонных требований профессии к личностным и субъектным качествам будущего специалиста; детальная разработка алгоритмов деятельности преподавателей различных учебных дисциплин и командиров разного уровня по профессиональному воспитанию; расширение критериев, по которым оцениваются курсанты.

Таким образом, духовно-нравственная культура – важный атрибут персонифицированного образования, однако опора на эту культуру требует педагогически организованного процесса: только в педагогически организованном процессе происходит осмысление персонифицированных идеалов культуры, создаются условия для духовно-нравственного развития и воспитания студентов.

3.2. Индивидуализация обучения как форма персонификации образования

Самые первые высказывания о необходимости учета индивидуальных особенностей обучающихся и использование индивидуального подхода к ним сделаны еще Я.А.Коменским. В настоящее время важные аспекты проблемы индивидуализации обучения в вузе рассмотрены в научных работах Ю.К.Бабанского, В.В.Давыдова, А.А.Кирсанова, А.Н.Леонтьева, И.П.Подласого, Г.К.Селевко, И.Э.Унт и др. Теоретические разработки в области содержания образования по данному вопросу отражены в трудах Б.С.Гершунского, В.В.Краевского, В.И.Загвязинского, В.С.Леднева и др. Проблемы развития профессионально важных качеств специалиста рассмотрены в работах Е.А.Василевской, Н.Э.Касаткиной, В.П.Симонова, Э.Г.Скибицкого, Т.М.Чурековой и др. Однако, несмотря на значительную широту исследований, изучение педагогических возможностей индивидуализации обучения студентов в вузе рассмотрены недостаточно.

В 20-е годы XX века проблема индивидуализации обучения активно решалась советскими педагогами. В те годы при обучении применялся, например, Дальтон-план или метод проектов, согласно которому ученики в соответствии со своими интеллектуальными возможностями достигали обязательного или повышенного уровня знаний и усваивали учебный материал в индивидуальном темпе. В 30-е годы П. П. Блонский провел исследования по реализации индивидуального подхода к слабоуспевающим ученикам через групповое обучение. Дальнейшее развитие теоретических основ индивидуализации школьного и высшего профессионального образования наблюдается в конце двадцатого века. Индивидуализация обучения связана с личностью студента, она опирается на концепции личностно-ориентированного и деятельностного подходов к обучению (Б.Г.Ана-

ньев, Л.И.Божович, П.Я.Гальперин, М.В.Кларин и др.); системный подход (Н.В.Кузьмина, В.М.Монахов, Н.Ф.Талызина и др.); теорию персонализированного обучения и образования (В.П.Бес-палько, А.Г.Солонина, А.В.Петровский и др.); теорию самообразования и самообучения (А.К.Громцева, А.Б.Дмитриева, Г.С.Сухобская и др.). Кроме того, активно стали рассматриваться вопросы индивидуального подхода к учащимся в обучении с точки зрения повышения познавательной активности и самостоятельности (Е.С.Рабунский, Э.Г.Скибицкий, Т.М.Чурекова и др.); индивидуального стиля учебной деятельности (О.А.Зимовина, Е.В.Климов, Ю.А.Самарин и др.). Отмечая прогрессивный характер идеи индивидуализации обучения, можно выделить и недостатки этой системы обучения, которые не решены практикой и теорией профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе. Во-первых, ослабляется непосредственная руководящая роль педагога; во-вторых, обучение часто ориентируется на воспроизводящее содержание учебного материала; в-третьих, большую сложность представляет организация индивидуализации обучения.

В «Педагогической энциклопедии»¹⁰² индивидуализация теперь определяется как организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению. Индивидуализация здесь вовсе не предполагает обязательного учета особенностей каждого учащегося, чаще всего исследователи ограничиваются учетом групп учащихся, сходных по какому-либо комплексу качеств (Бударный, Рабунский, Кирсанов). С той же позиции, например, дает определение А.А.Кирсанов. Он рассматривает индивидуализацию учебной работы как систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения¹⁰³.

И.Э.Унт¹⁰⁴ подчеркивает, что индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Понятие индивидуализации А.Г.Асмолов связывает с понятием интериоризации, называет индивидуализацию гранью механизма социализации. Индивидуализация, по А.Г.Асмолову, переход от социальной коллективной – к индивидуальным формам деятельности, средство про-

¹⁰² Педагогическая энциклопедия. М., 1965. Т. 2. С. 20.

¹⁰³ Кирсанов, А.А. Индивидуализация обучения. – М., 1980. С. 138

¹⁰⁴ Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990. - 192 с.

никновения в механизм обучения и воспитания личности, ее познавательной деятельности.

В социальной психологии индивидуализация рассматривается как осознание и культивирование человеком своей индивидуальности, рефлексивное обособление своего "Я" от исполняемых им социальных ролей, которые в процессе интериоризации становятся достоянием внутреннего мира человека.

Индивидуализация обучения, с психологической точки зрения, призвана решать две важные задачи: 1) определенная адаптация процесса обучения к индивидуальным особенностям личности, без чего обучение становится недостаточно эффективным, а в некоторых случаях и невозможным; 2) управление развитием индивидуальности и личности каждого обучающегося. Для того, чтобы учитывать, а тем более развивать психические качества личности, их нужно прежде все знать. Поэтому важным условием индивидуализации обучения становится психодиагностика.

При исследовании понятия индивидуализации обучения необходимо иметь в виду, что при его практическом применении речь идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. Обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы, обладающей примерно сходными свойствами. Учитываются лишь особенности, важные с точки зрения учения (общие умственные особенности и др.). Индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически или в каком либо определенном виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуальной работой.

Индивидуализация невозможна без дифференциации. Это два взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента одной системы. Под термином дифференциация обучения (Б.С.Гершунский, В.М.Монахов, В.А.Орлов и др.) принято понимать систему образования, обеспечивающую развитие личности каждого школьника с учетом его возможностей, интересов, склонностей. Что предполагает открытость и вариативность образования и многообразие методов, средств и форм организации учебной и воспитательной работы (это социально-экономические, правовые, организационно-управленческие, дидактические аспекты обучения).

В.М.Монахов и другие ученые указывают на три основных аспекта дифференциации: 1) с психолого-педагогической точки зрения – это индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, способностей и развития интересов каждого школьника; 2) с социальной точки зрения – это целенаправленное воздействие на создание творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом; 3) с дидактической точки зрения – это решение назревших проблем школы с

помощью создания единой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной основе.

Под дифференцированным подходом¹⁰⁵ к учащимся в учебном процессе понимается особый подход учителя к различным группам учеников или к отдельным ученикам, заключающийся в организации учебной работы, различной по содержанию, объему, сложности, методам и приемам (т.е. имеется в виду работа учителя с различными по уровню подготовленности учащимися, которые выполняют задания, отличные по содержанию, степени сложности и методам учебной работы).

Под индивидуальным стилем самостоятельной деятельности исследователи В.С.Мерлин, Е.А.Климов понимают индивидуально-своеобразное сочетание приемов и способов деятельности, обеспечивающее наилучшее ее выполнение данным человеком, и устойчиво характеризующее его в некоторых типичных условиях. К особенностям индивидуального стиля они относят не всякие различия в деятельности, а те, от которых зависит успешность ее результатов; формы и способы реагирования, образующие индивидуальный стиль, будучи типологически обусловленными по своему качественному своеобразию, формируются в процессе воспитания, в ходе овладения данной деятельностью; способы действия, характеризующие индивидуальный стиль, будучи типологически обусловленными, составляют систему взаимообусловленных свойств, некоторый единый синдром и являются типичными для данного человека, то есть представляют собой общий (обобщенный) подход к решению определенных задач; индивидуальный стиль характеризуется определенным соотношением ориентировочных и исполнительских компонентов деятельности.

Социально-правовое обеспечение индивидуализации и дифференциации выражается в создании равных стартовых возможностей для каждой личности на всех ступенях образования от дошкольного до вузовского. При этом особого внимания требуют дети, нуждающиеся в предварительном выравнивании готовности к обучению, физически ослабленные, живущие в неблагоприятной психологической обстановке семьи. В такой же мере дети, отличающиеся общей одаренностью или отдельными способностями нуждаются в систематической помощи как образовательного учреждения, так и социума. Наконец, все обучающиеся имеют право на выбор профиля обучения, углубленного изучения отдельных предметов, право на переход из одного типа образовательного учреждения в другой.

¹⁰⁵ Жукова, Н.М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. – М., 2006. – 233 с.

При этом педагогика индивидуального подхода имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельным учащимся, т.к. цели и содержание воспитания и обучения определяются требованиями общества, его социальным заказом, государственной программой – они являются общими для всех, а приспособление методов и форм работы к этим индивидуальным способностям с тем, чтобы развивать личность.

Таким образом, индивидуализация обучения может рассматриваться с точки зрения: содержания образования (проектирование образовательных программ различных видов, вариативных учебных планов и т.д.); процесса обучения (использование разнообразных форм, методов, приемов обучения); построения образовательной системы (создание различных типов образовательных учреждений и т.п.); принцип личностной ориентации обучения на основе учета индивидуальных особенностей, склонностей и образовательных потребностей личности реализуется средствами индивидуализации и дифференциации; индивидуализация раскрывает широкий спектр возможностей для выбора индивидуальных образовательных траекторий, что, в свою очередь, требует разнообразия образовательных условий и педагогических подходов.

Значительное распространение в университетах Великобритании получил такой вид индивидуализации обучения, как тьюториал – индивидуально-групповой метод обучения, предполагающий занятия в небольших группах (2-10 человек), которые проводятся тьютором как правило, не реже одного раза в неделю. Следует подчеркнуть, что при тьютерской системе достигается большая, чем при фронтальных и групповых видах работы, индивидуализация обучения, а также постоянно осуществляется контроль за самостоятельной работой студента. Положительным опытом работы английских университетов можно считать организацию работы студентов через четко сформулированные программные требования курса обучения и экзаменационные требования, которые заранее доводятся до сведения студентов, а также практику распространения печатных материалов в связи с лекцией, широкое применение технических средств.

В Германии используется дуалистический принцип в школьном образовании, предполагающий раннее распределение потоков учащейся молодежи и подростков по разным и неравноценным типам школ, отражающим как способности учащихся, так и социальное положение их родителей. Безусловно, это исключает сам факт наличия равных возможностей для поступления в высшие учебные заведения и способствует сохранению определенной элитарности высшего образования.

Традиционное осмысление индивидуализации обучения в России выглядит иначе. О.А.Захарова¹⁰⁶, например, подчеркивает, что построение педагогической модели индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе вытекает из следующих предпосылок: разноуровневая подготовка студентов и педагогов, разнообразие учебных программ по дисциплинам и интегрированность учебных дисциплин в вузе. Разноуровневая подготовка, включает в себя факторы, определяющие социально-психологический портрет студента, в немалой степени влияющие на успешность его обучения. Автор разделяет эти факторы на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз, их только можно принимать во внимание, и те, которые проявляются в процессе обучения, ими можно управлять.

К первой категории относятся: уровень подготовки студента, его система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем. Постепенно влияние факторов первой группы ослабевает, решающую роль начинают играть факторы второй группы. К ним можно отнести: организацию педагогического процесса, уровень преподавания, особенности эмоционально-интеллектуального взаимодействия преподавателя и студента и т.п. Именно это в значительной степени, а не исходный уровень определит профессиональный и психологический облик человека, который через несколько лет покинет стены вуза.

С другой стороны, индивидуализацию обучения будущих специалистов в вузе можно проводить только при организованном воздействии на студентов со стороны профессорско-преподавательского состава. Преподаватели, как и студенты, являются субъектами этого процесса, поэтому уровень компетентности преподавателя играет большую роль при реализации педагогической модели индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе. Преподаватели вуза должны стать не столько носителями и передатчиками научной информации, сколько организаторами учебной деятельности студентов, их самообразовательной работы, научного творчества.

С развитием рыночных отношений, значительно расширяется объем образовательных потребностей общества, меняется их структура, что и выдвигает на передний план решение таких проблем, как определение содержания образования и соответствующих учебных программ, которые способствуют внедрению современных моделей и технологий обучения, позволяющих максимально реализовать потребности личности с учетом

¹⁰⁶ Захарова, О.А. Индивидуализация обучения будущих специалистов в вузе. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Кемерово, 2012. – 22 с.

ее индивидуально-типологических особенностей и потенциальных возможностей. Разнообразие учебных программ по дисциплинам в вузе является важной предпосылкой индивидуализации обучения будущих специалистов. Предпосылкой индивидуализации обучения студентов в вузе является также необходимость интегрирования учебных дисциплин и разработка соответствующего дидактического обеспечения. Педагогическая интеграция возможна для объединения содержания образования, методов, организационных форм и результатов обучения в одно целое, с целью решения задачи индивидуализации обучения в вузе будущих специалистов.

Для решения задач индивидуализации обучения студентов в вузе на основе системного, личностно-ориентированного, интегративно-развивающего и модульного подходов О.А.Захаровой построена педагогическая модель, задачей которой является формирование компетентного и востребованного на рынке труда специалиста, развитие навыков самообразовательной деятельности. Модель индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе состоит из двух контуров (внешнего и внутреннего). Внешний контур включает: социальный заказ, научные подходы, функции, предпосылки, задачи и педагогические условия. Внутренний контур состоит из целевого, предметно-содержательного, технологического, результативного и рефлексивного компонентов, которые предназначены для координации модели индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе. Каждый, из вышеназванных элементов, выполняет определенную роль, в построении модели они взаимообусловлены и взаимосвязаны.

В исследовании О.А.Захаровой выявлены педагогические условия, способствующие эффективности реализации педагогической модели индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе, включающие: обеспечение эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников процесса обучения; интегрированный курс, применение системы учебно-профессиональных задач; организацию непрерывного мониторинга знаний, умений и компетентности студентов. Для оценки эффективности педагогической модели индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе создана система критериев: когнитивный, профессионально-деятельностный, профессионально-личностный.

А.Н.Строганова¹⁰⁷ доказывает, что индивидуально-ориентированный процесс обучения студентов вуза при переходе на ФГОС ВПО будет эф-

¹⁰⁷Строганова, А.Н. Индивидуально-ориентированное обучение студентов вуза при переходе на Федеральные государственные образовательные стандарты. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Санкт-Петербург, 2011. – 23 с.

фективным, если образовательный процесс строится с позиций полипарадигмальности, в соответствии со следующими методологическими подходами: синергетический, личностно-ориентированный, компетентностный; при этом реализуется модель индивидуально-ориентированного процесса обучения, основанная на идее навигации движения в образовательном пространстве с использованием возможностей открытой образовательной среды вуза; учитываются организационно-педагогические условия реализации разработанной модели: модульная и нелинейная организация процесса обучения с использованием вариативных интерактивных форм обучения, устойчивый и эффективный социальный диалог высшей школы и сферы труда, психолого-педагогическое сопровождение студента, изменение позиций субъектов образовательной деятельности на основе кредитно-рейтинговой системы обучения.

Отдельно в России рассматриваются и формы заочного обучения: заочная форма обучения накладывает свой отпечаток на индивидуализацию самостоятельной работы. К.М.Царькова¹⁰⁸ считает, что индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения педагогических дисциплин будет способствовать повышению уровня подготовки будущих специалистов, если она организована с учетом степени субъектности студентов; готовности к выполнению функций, делегированных преподавателем; наличия опыта работы по специальности; потребности в применении полученных знаний и умений на практике; обеспечена актуализация индивидуального опыта студентов; возможность выстраивания студентом индивидуального маршрута выполнения самостоятельной работы с учетом профиля подготовки, уровня мотивации к выполнению самостоятельной работы и потребности в самообразовании; в качестве средств индивидуализации самостоятельной работы использованы диагностическая карта студента; индивидуальный маршрут самостоятельной работы; график выполнения внеаудиторной самостоятельной работы; задания для самостоятельного выполнения (различные по уровню сложности, форме выполнения, степени самостоятельности студента).

В.А.Кудинов¹⁰⁹ доказывает, что использование технологий управления знаниями в учебном процессе вуза способствует повышению эффективности обучения, выражающемуся в совершенствовании учебного процесса на основе развития личности обучаемых, достижения ими профес-

¹⁰⁸Царькова, К.М. Индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения педагогических дисциплин. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Ярославль, 2013. – 22 с.

¹⁰⁹Кудинов, В.А. Построение информационной образовательной среды вуза на основе технологий управления знаниями. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования). – М., 2010. – 43 с.

сиональной, информационной и социальной компетенций; автоматизации процессов сбора информации, выявления и формализации новых знаний, опирающихся на весь накопленный и формализованный ранее потенциал знаний вуза (на входную информацию); на коллективный интеллект и интуицию задействованных в процессе обучения людей (на совместную работу) и на вычислительные приложения; адаптации к индивидуальным особенностям обучаемых за счет использования формируемых в процессе обучения новых методических знаний; сокращении сроков освоения и повышении эффективности использования средств информатизации образования обучаемыми и преподавателями за счет их активного участия в процессе формирования базы знаний и дружественного интерфейса используемых электронных образовательных ресурсов.

А.Е.Кирбятьева¹¹⁰ доказывает, что проектирование студентом индивидуального образовательного маршрута в вузе предполагает: 1) информирование студента о возможностях реализации индивидуально-ориентированного образовательного процесса в университете о потенциале образовательной среды университета, способствующей становлению универсальных и профессиональных компетенций; о предлагаемых образовательных программах с ясным указанием возможностей профессиональной деятельности; 2) готовность профессорско-преподавательского состава к обновлению своей образовательной позиции в образовательном процессе; 3) сопровождение студентов средствами академического консультирования.

Таким образом, индивидуализированный и личностно-ориентированный подходы при построении педагогической модели персонификации обучения студентов в вузе позволяют рассматривать подготовку будущего специалиста как развитие личности студента, выступающего в роли активного субъекта учебной деятельности для его готовности к процессу образования, саморазвития и самосовершенствования в течение всей жизни. Этот подход учитывает процессы, закономерности, механизмы, факторы и условия саморазвития и самосовершенствования студента на основе оптимального выбора методов и средств, обеспечивающих достижение развития личности, ориентированной на высокий уровень профессионализма. Индивидуализированный и личностно-ориентированный подходы в структуре персонификации реализуются на основе технологической цепочки педагогических действий, операций и коммуникаций, выстраиваемых строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата при изучении тех или

¹¹⁰Кирбятьева, А.Е. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентами бакалавриата в педагогическом вузе. // Автореф. дис. ... магистра педагогики. – М., 2012. – 21 с.

инных учебных дисциплин с применением педагогической модели индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе.

Возникает вопрос, какую роль в системе персонификации играет субъектно-ориентированный подход.

3.3. Феномены субъектности и субъектной позиции обучающихся

Феномены субъектности и субъектной позиции обучающихся в современных психологической и педагогической науках изучены достаточно широко (Е.В.Бондаревская, А.В.Брушлинский, А.А.Горбунов, Т.Г.Дулинец, Е.И.Исаев, А.М.Калугина, А.Н.Леонтьев, В.Е.Лепский, Б.Ф.Ломов, А.М.Матюшкин, Н.В.Недорезова, С.А.Нелюбов, С.И.Осипова, А.К.Осницкий, В.И.Слободчиков, И.В.Швецова, И.С.Якиманская и др.). В.Е.Лепский¹¹¹ считает, что субъектный подход базируется на идеях постнеклассической науки, в которой интерпретация знаний неразрывно связана с их производящими субъектами, с их отношениями и взаимными рефлексивными представлениями, с этическими нормами и морально-нравственными представлениями. При этом ключевая роль отводится философии как метасистемному интегратору междисциплинарных и трансдисциплинарных исследований.

Субъектная парадигма занимает одно из центральных мест в психологии личности (К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, В.А.Татенко, Н.В.Богданович, В.Э.Чудновский и др.), возрастной (Н.Х.Александрова, Н.В.Зотикова, В.А.Петровский, М.С.Щукина, Б.Д.Эльконин и др.), педагогической психологии (Е.Н.Волкова, И.А.Зимняя, Е.А.Сергиенко, В.Э.Чудновский, И.С.Якиманская и др.), а также психологии профессиональной деятельности (А.В.Брушлинский, А.А.Вербицкий, Е.И.Исаев, А.В.Карпов, Е.А.Климов, Ю.Н.Кулюткин, Л.М.Митина, Н.С.Пряжников, Е.Ю.Пряжникова, В.И.Слободчиков, И.В.Сыромятников, А.Н.Яшкова и др.). Появился целый ряд работ, раскрывающих специфику и характер механизмов субъектогенеза (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, Н.Р.Битянова, Н.Я.Большунова, М.Р.Гинзбург, Н.Г.Григорьева, Л.Н.Иванова, А.А.Козлова, Е.Ю.Коржова, В.А.Петровский, Л.М.Попов, В.Э.Чудновский и др.). Исследователи обращают внимание на то, что практика индивидуального совершенствования тесно слилась с практикой социального преобразования (В.Н.Абрамова, А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, А.А.Деркач, В.П.Зинченко, В.В.Майков, Д.А.Леонтьев и др.).

¹¹¹ Лепский, В.Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2009. – 208 с.

Особое внимание уделено исследователями изучению особенностей субъект-субъектных видов труда (Е.А.Климов, А.В.Карпов, Н.С.Пряжников и др.). Разработан многоуровневый анализ управленческой деятельности как деятельности субъект-субъектного типа, показан её метадеятельностный характер, роль и значение личности руководителя в её реализации.

Выделяются работы, направленные на выявление результирующих эффектов применения руководителем разных стратегий управления (Т.С.Кабаченко, И.К.Шалаев, Г.Н.Прозументова). Развиваются мысли о способах наращивания субъектных свойств работников (Н.С.Пряжников, Е.Ю.Пряжникова, В.С.Лазарев, А.В.Карпов, Г.Н.Прозументова и др.), а также о методах изучения управленческой деятельности (Е.М.Иванова, А.В.Карпов, Г.М.Мануйлов, В.В.Новиков и др.).

На философском уровне понятие «субъект-субъектное педагогическое взаимодействие» как видовое по отношению к субъект-субъектному взаимодействию исследуется в следующих аспектах: генезис понятия «диалог» (М.М.Бахтин, В.С.Библер, М.Бубер, Платон, Сократ и др.), отношение человека к миру (Г.Гегель, В.Н.Мясищев, Л.Фейербах, Т.А.Флоренская), общение свободных суверенных личностей (Б.С.Братусь, С.Л.Братченко, С.А.Шейн), равенство психологических позиций и их асимметричность (М.М.Бахтин, В.С.Библер, А.А.Бодалев, М.Бубер, Ю.М.Лотман, Л.А.Петровская).

Проблематика управления социокультурной средой вуза включает в себя множество аспектов, что предопределяет ее междисциплинарный характер и возможность ее исследования в рамках таких дисциплин, как социология, философия, культурология, педагогика.

Философское обоснование социокультурной среды строится, во-первых, на понимании ее как предпосылки познавательной деятельности, в рамках которой формируется и особое мировоззрение, и научная парадигма. Различные аспекты в рамках данного подхода осмысляются в работах мыслителей, начиная с основателей теории парадигм Т.Куна и И.Лакатоса, продолжены в исследовательских программах XX столетия (М.Полани, М.Фуко) и представлены в отечественной философии науки, в первую очередь, В.С.Степиным. Во-вторых, социокультурная среда рассматривается в рамках деятельностного подхода к исследованию личности, где она выступает как результат воздействия со стороны человека и смыкается с проблемой формирования личности в контексте деятельностного освоения потенциала культуры. Такого рода общее направление исследования можно проследить в фундаментальных работах К.Абульхановой-Славской, Г.Батищева, М.Кагана и др. Социально-педагогические работы Л.П.Буевой, М.А.Мамардашвили, В.Франкла и др. посвящены исследованию проблемы взаимосвязи и состояния образования и воспи-

тания с иерархией ценностей, постулируемых в качестве доминанты в конкретной социально-культурной ситуации.

Значимы в контексте проблематики социокультурной среды также исследования педагогической направленности, в которых особое внимание уделяется возможностям воздействия на личность обучаемого через преподавание конкретных дисциплин или создание особых образовательных программ, связанных с формированием социокультурной среды, рассматриваемой в качестве воспитательного процесса, направленного на различные аспекты воспитания (гражданское, патриотическое воспитание, воспитание толерантности в поликультурном обществе, способ предотвращения конфликтов и т. д.). В педагогических исследованиях также прослежена взаимосвязь социокультурной среды с новыми тенденциями в образовании: непрерывным образованием, ростом академической мобильности, информатизации образования, трансформацией субъектов образовательной системы (в частности, ростом их самостоятельности) и т. д.

Социокультурная среда конкретных территориальных образований, а также региональных или этнотерриториальных общностей, часто выступает объектом изучения в рамках культурологии. Используя социально-философские, культурологические, педагогические наработки в данной области в качестве теоретической основы, социологи исследуют конкретное влияние социокультурной среды на процессы формирования различных аспектов личности обучающихся. В первую очередь, рассматриваются ценностные ориентации студенчества, формирующиеся в контексте социокультурной среды, и происходящие на протяжении последних десятилетий трансформации в этой сфере, связанные с модернизацией образовательной системы в целом.

Понятие культурного пространства, как предпосылки исследования социокультурной среды, в целом, и социокультурной среды образовательного учреждения, в частности, изучались также и с точки зрения возможности ее формирования. Социологическая проблематика включила в себя изучение управления образовательной системой такими учеными, как И.М.Гуткина, Ю.Кулюткин, В.А.Матусевич, В.С.Осовский, С.Тарасов, Н.Ф.Хилько, Е.Л.Шерыгина и другие.

Идея средового подхода в контексте понятия образовательного пространства имеет множество трактовок¹¹². М.Ф.Филатова¹¹³ считает, что

¹¹²См.: Молчанова, С.А. Развитие творческих способностей учащихся на занятиях изобразительным искусством в системе дополнительного образования. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009; Новикова Л.В. Развитие творческой деятельности обучаемых в процессе практического использования знаний истории художественно-промышленного образования. Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2007; Райкина, Т.А. Оптимизация социокультурной среды как фактор формирования гуманистических ценностей студенческой молодежи. Дис. ... канд. пед. наук.

среда выступает как целостная социокультурная система, способствующая распространению новых культурных ценностей, стимулирующая групповые интересы, активизирующая социокультурный контекст.

На социально-психологическом уровне явление субъект-субъектного педагогического взаимодействия рассматривается в ракурсе межличностного общения как специфической формы взаимодействия человека с другими людьми (Б.Ф.Ломов), диалогического стиля общения (А.К.Болотова, С.Л.Братченко, В.Н.Кан-Калик, Г.А.Ковалев, Л.А.Петровская, С.А.Шеин).

На психолого-педагогическом уровне исследуются процессуальные характеристики субъект-субъектного педагогического взаимодействия (Г.В.Дьяконов, Е.В.Коротаева, Л.А.Петровская), а также характеристики субъектов образовательного процесса – педагогов и учащихся (А.К.Болотова, С.Л.Братченко, А.К.Маркова, В.А.Кан-Калик, Л.А.Поварницына и др.).

Анализ научной литературы свидетельствует о наличии методологических и теоретических предпосылок для осмысления проблемы субъект-субъектного взаимодействия как родового по отношению к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию:

- в отечественной и зарубежной психологии сформировались подходы к определению сущности и содержания субъект-субъектного педагогического взаимодействия (Н.В.Амьга, М.М.Бахтин, Б.С.Братусь, С.Л.Братченко, В.А.Кан-Калик, Е.В.Коротаева, Ф.Г.Майленова, Л.А.Петровская, К.Роджерс, А.А.Ухтомский, Т.А.Флоренская, С.А.Шеин, Т.Ямагиши);

- накоплен практический опыт осуществления субъект-субъектного педагогического взаимодействия (Г.М.Андреева, П.П.Блонский, И.В.Вачков, Л.С.Выготский, А.С.Макаренко, А.В.Мудрик, К.К.Платонов, В.А.Сухомлинский);

- выявлены особенности субъект-субъектного педагогического взаимодействия с точки зрения его неравновесности (А.А.Бодалев, Л.А.Петровская), асимметричности (Ю.М.Лотман) и личностных смыслов (К.А.Абульханова-Славская, А.Н.Леонтьев, В.Ф.Петренко, Х.Хекхаузен).

Изучение научной литературы и исследований, тематически связанных с нашим, показывает, что указанные предпосылки были частично

— Барнаул, 2007; Татарскина, Н. Модель организации воспитания духовно-нравственной культуры личности // Вестник высшей школы. — 2003. — № 10. — С. 54-56; Ярычев, Н.У. Концепция развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации. // Дис. ... доктора пед. наук. — Челябинск, 2011. — 43 с.

¹¹³Филагова, М.Н. Конструирование социокультурной среды вуза в условиях компетентного подхода к образованию. // Автореф. дис. ... доктора социологических наук: 22.00.08 — социология управления. — М., 2012. — 43 с.

реализованы при анализе профессионального взаимодействия, факторов, механизмов и условий его эффективности, саморегуляции и самоорганизации социального поведения, ценностных ориентиров и когнитивных структур в деятельности педагога, управления учебно-познавательной деятельностью студентов, психологического климата и психологической безопасности образовательной среды, стилей семейного воспитания (Г.В.Акопов, И.А.Баева, Э.Ф.Зеер, В.А.Маликова, В.М.Минияров, В.А.Якунин, Н.Н.Ярушкин и др.).

Л.Г.Дмитриева¹¹⁴ считает, что если субъект-субъектное педагогическое взаимодействие – это форма общения субъектов образовательной деятельности, в котором имеет место асимметрия субъект-субъектных отношений, вызывающая неравновесность психических состояний, являющихся отражением личностных смыслов субъектов образования, то формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию становится успешным только тогда, когда определены подход и принцип, находящиеся в основаниях концепции формирования субъект-субъектного педагогического взаимодействия, задающей способ создания алгоритмической модели реализации диалогического подхода в обучении; поэтапная реализация алгоритмической модели обеспечивает преодоление трудностей, испытываемых учащимися в субъект-субъектных педагогических взаимодействиях; раскрытие сущности субъект-субъектного педагогического взаимодействия как формы общения становится основой для разработки программы формирования психологической готовности к диалогу субъектов образования; реализация преподавателем программы формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу, созданной на основе интеграции философского, психологического и педагогического знания, осуществляется с учетом асимметрии психологических позиций и неравновесности психических состояний субъектов образования в диалоге и включает в себя этапы когнитивной оценки, регуляции взаимодействий и этап становления качеств личности, способствующих диалогу.

В понимании субъектности Т.А.Ольховская¹¹⁵ основывается на следующих положениях:

- субъектность является уровневой характеристикой человека, субъектные свойства появляются только на определенном уровне развития и определяются балансом процессов экстерииоризации и интериоризации,

¹¹⁴ Дмитриева, Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – Самара, 2011. – 22 с.

¹¹⁵ Ольховская, Т.А. Становление субъектности студента университета. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Оренбург, 2007. – 39 с.

континуумом внешнего и внутреннего. Исследования по развитию субъектности в онтогенезе (Е.Н.Волкова, В.В.Давыдов, Г.А.Цукерман) показывают, что развитие человека происходит по пути наращивания с возрастом субъектности и преодоления "объектности", т.е. тотальной зависимости человека от внешних условий¹¹⁶;

- субъектность выявляется не только в познавательном отношении к миру, но и в отношении к людям (С.Л.Рубинштейн);

- субъектность – высший уровень активности, целостности, автономности человека; целостность субъекта означает единство, интегративность не только деятельности, но и вообще всех видов его активности (А.В. Брушлинский);

- природа субъектности раскрывается через совокупность отношений к миру, стратегию жизни (К.А.Абульханова);

- субъектность отражается в способности человека производить взаимообусловленные изменения во внешнем мире и себе самом. Термином «субъектность» подчеркивается активно-преобразующая сущность человека как субъекта жизни; субъектность человека означает, что он неотделим от мира, включен в него, но вместе с тем сознательно противостоит обращению с собой как с бездушной вещью, объектом манипуляций;

- функции субъекта в человеке неразрывно связаны с продуктивностью выполняемой им деятельности; причем не всякое отношение к деятельности раскрывает субъектные свойства человека: деятельность субъекта характеризуется не только продуктивностью, но и носит преобразующий характер, т.е. одна из функций субъектности конгруэнтна креативности человека (Б.Г.Ананьев);

- в педагогическом плане важна не только включенность человека в деятельность, но и ценностный аспект этой деятельности, так как субъектность может быть определена как свойство личности не только присваивать, транслировать, но и порождать смыслы деятельности как актуальные ценности. «Образование есть всеобщая форма становления и развития субъективной (субъектной) реальности во времени истории и в пространстве культуры» (В.И.Слободчиков). Можно конкретизировать: образование есть возможность и действительность субъектного развития личности;

- субъектность – свойство, определяющее меру свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнотворчества (Е.В.Бондаревская).

¹¹⁶ Вавилов, Ю.П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Ярославль, 2003. – 42 с.

В исследовании Т.А.Ольховской проведена дифференциация понятий «субъективность» и «субъектность», показывающая, что термин «субъективность» отражает характеристики внутреннего мира человека, а понятие «субъектность» – особые качества человека, связанные с активно-преобразующими свойствами и способностями. Признается приоритетное влияние субъектности как на развитие человека в разные периоды его жизни, так и на его профессиональное становление.

Педагогическая интерпретация теории субъекта заключается в переносе акцента с анализа усвоения и передачи социального опыта на исследование ситуации порождения человеком новой реальности, имеющей значительный эвристический потенциал для описания педагогических явлений. Теория субъекта адекватно представляет и законы бытия, описывающие то, что есть, и законы долженствования, предписывающие, как именно должны происходить те или иные события и явления в мире человека.

В работе утверждается, что субъектная позиция, как индивидуально-неповторимое внутреннее качество, обладает индивидуальностью, уникальностью, единичностью выраженности и проявления, поэтому возможно фиксирование только общей направленности ее развития.

В исследовании Т.А.Ольховской определены четыре стадии становления субъектной позиции студента как критерия эффективности реализации ценностно-синергетической концепции становления субъектности, представленные в таблице 10.

Таблица 10

Стадии развития субъектной позиции студента университета

Характеристика стадий	Доминирующие компоненты
Начальная (объектная) стадия Формируются навыки самопознания, развитие рефлексии и эмпатийной способности, самообладания, профессиональной интерпретации жизненных обстоятельств. Актуализация осознанного построения временной жизненной перспективы.	Пассивная жизненная позиция, нечеткие ценностные ориентации, созерцание времени
Объектно-субъектная стадия Преобладает трансляция субъектности преподавателем, реализации им педагогических условий субъектного обучения, направленного на актуализацию проявления студентами себя в качестве субъектов деятельности и овладение ими основами субъектного жизнетворчества. Цель данной стадии - создание информационно-субъектного фона обретения студентами ценностей и смыслов собственной образовательной деятельности. Основным личностным результатом является усиление избирательной инициативности и субъектной активности студентов в проблемном поле личностной и профессиональной самореализации (самооргани-	Субъектная образовательная активность, развивающиеся ценностные ориентации, пассивно-нейтральное отношение ко времени

зации).	
Субъектно-объектная стадия Характеризуется готовностью студентов к самостоятельному решению образовательных задач, формированием проектной культуры; преобладанием преобразующих отношений во всех жизненных сферах, в том числе и в образовании; развитием ценностно-смысловых регулятивных механизмов поведения и общения; индивидуальными способами творческого выражения, расширяющими поиск субъектно-го стиля предстоящей профессиональной деятельности.	Субъектная образовательная и социальная активность, четкие ценностные ориентации, ценностное самоопределение, построение реалистичной временной перспективы
Субъектная стадия Практическая реализация индивидуальных образовательных маршрутов как субъектных программ личностно-профессионального саморазвития; осуществление необходимой ценностно-смысловой коррекции самоанализа учебно-профессиональных и жизненных достижений, бифуркационных точек роста; актуализация процесса самосозидания. Самоменеджмент времени и знаний. На данном этапе наблюдается вторичное усиление роли образовательного пространства университета, повышение статусного значения учебных дисциплин в связи с изменением личностных и профессиональных позиций студентов.	Субъектная образовательная, социальная и коммуникативная активность, субъектный опыт (познавательный, коммуникативный ценностный, рефлексивный, операциональный, созидательный), время – активно создающийся конструкт

Т.А.Ольховской разработана концепция становления субъектности студента университета, в которой субъектность выступает одной из целей университетского образования. Субъектность представляет собой аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения, в способности согласовывать замысел и реализацию, в способность преобразовывать себя и окружающую действительность, в ответственном отношении к себе, собственной деятельности и миру. В исследовании Т.А.Ольховской определена педагогическая сущность субъектности студента, заключающаяся в том, что субъектность студента университета как педагогический феномен представляет собой образовательный результат, определяющий высокую степень жизнестворчества студента независимо от направления выбранной профессиональной специализации.

Становление субъектности предполагает изменения в ценностно-смысловом отношении студента к университетскому образованию, развитие позитивного образа «Я – будущий профессионал», отражающем восхождение студента к личностным и профессиональным ценностям. Выпускник университета – образованный человек XXI века, который освоил научный базис университетского знания, стал субъектом образовательной деятельности на основе ценностного самоопределения в образовательном пространстве. Он готов к свободной, компетентностно ориентированной профессиональной деятельности. В его психолого-педаго-

гическом портрете субъектности доминируют такие характеристики как принятие себя таким, какой я есть (реалистичный образ «Я» и «Я – будущий профессионал»); уважение к себе и другим во взаимодействии, корпоративность отношений «Я и другие»; креативность деятельности, позитивность критического мышления, независимость в суждениях, склонность к оригинальной, а не стереотипной оценке людей и событий, открытость для иного мнения и нестандартного мышления; сосредоточенность на решении проблемы, а не на своих переживаниях по поводу данной ситуации; умение ставить цели деятельности, соотносить долгосрочные цели и краткосрочные задания, замысел и его реализацию; высокая мотивация достижения (не по принципу «цель оправдывает средства»); академическая и профессиональная мобильность, компетентность; стремление к отказу от конформизма в культуре собственных отношений; отождествление себя с человечеством, наличие субъектного (духовного, нравственного, ценностного) опыта; умение строить временную жизненную перспективу; толерантность к представителям разных культур и национальностей.

Особое место занимают исследования диалектического мышления. В решении проблемы диалектического мышления отчетливо прослеживаются две позиции: это мышление рассматривается с содержательной стороны (Э.Ю.Ильенков, В.В.Давыдов) и со структурно-операциональной (А.Ф.Лосев, В.И.Мальцев, В.С.Библер, Н.Е.Веракса). В исследованиях Н.Е.Вераксы было показано, что механизм диалектического мышления на уровне образного отражения складывается к концу дошкольного возраста. Однако особенности его функционирования и возможности формирования у взрослых субъектов экспериментально не изучено.

Е.А.Савина¹¹⁷ считает, что субъектно-ориентированное обучение студентов психологии характеризуется следующим: 1) использованием диалектического мышления в качестве способа конструирования научного психологического знания в учебном курсе, формированием у студентов обобщенного способа анализа учебного содержания (в качестве которого выступают диалектические мыслительные действия), актуализацией житейского психологического опыта студентов и его анализа с помощью научных понятий; 2) психологическое знание, усваиваемое студентами в субъектно-ориентированном обучении, отличается действенностью, продуктивной актуализацией, личностной значимостью для студентов; 3) способом усвоения психологического знания в субъектно-ориентированном обучении выступает диалектическое мышление (развитие диалектического мышления у студентов возможно через усвоение диалектической

¹¹⁷Савина, Е.А. Психологическое знание в системе субъектно-ориентированного обучения студентов. // Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. – М., 2001. – 427 с.

структуры учебного предмета, а также использование диалектических мыслительных действий в процессе усвоения учебного материала); 4) житейские психологические знания начинают выполнять активную роль в процессе обучения, если студенты владеют средствами анализа житейского знания и опыта, а именно, осознанной и произвольно используемой системой научных понятий (взаимодействие житейского и научного знания в процессе субъектно-ориентированного обучения позволяет открыть предметную сторону научного понятия, то есть открыть психическую реальность, которая за ним стоит); 5) психологические знания, усвоенные в субъектно-ориентированном обучении становятся средством самопознания студентов, что делает образ "Я" студентов более дифференцированным и сложным.

В психологии как одной из основных наук, изучающих человека, закономерности его развития рассматриваются в единстве и сложном взаимодействии биологического и социального начала. Человек становится субъектом собственного поведения в процессе деятельности и общения. Субъектность есть проявление активности как избирательности к миру, его индивидуальное принятие и преобразование. Общие интересы не существуют сами по себе, если они не являются лично значимыми. Активность как внутренняя инициатива подразумевает самостоятельное проникновение человека в суть вещей доступным для него способом. «Потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление лежат в основе направленности поведения и деятельности на некоторый объект, который, даже отсутствуя, побуждает или направляет активность» (А.Н.Леонтьев). Приобретаемый в процессе онтогенеза арсенал культурно-исторических средств для осуществления действий и операций определяет поведение, способы коммуникации, формирует субъектный опыт, который внешне фиксирует результат взаимодействия личности с окружающим миром, а внутренне строит базис, логику и общую направленность ее интересов, ценностей, мировоззренческих позиций

В проведенном И.Ю.Рыжухиной исследовании¹¹⁸ субъектность понимается как функциональная система, которая выстраивается человеком в процессе жизнедеятельности и преобразовывается им. Субъектность как саморазвитие и самоорганизация реализуется через активное отношение: к себе (постановка целей, задач, формирование мотивов и т.д.), к преобразуемому или создаваемому объекту, к другому человеку. Субъектный опыт складывается из совокупности освоенных человеком видов деятельности, общения, поведенческих актов, представленных в его жизнедея-

¹¹⁸Рыжухина, И.Ю. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – М., 2012. – 42 с.

тельности сначала в виде разрозненных, а затем взаимосвязанных актах целенаправленной активности. Под субъектным опытом понимается изначально индивидуально присущая организация умственной и практической деятельности, имеющая определенные источники, содержание, структуру и функции. (И.С.Якиманская) И, следовательно, субъектный опыт есть результат развития активности ребенка, позволяющий ему строить самостоятельную нормативно значимую деятельность.

И.Ю.Рыжухина различает три типа опыта: познавательный, коммуникативный, созидательный. Познавательный опыт выражается в понимании, интерпретации. В проведенном ею исследовании дается описание философских систем, исследовавших природу скрытых оснований «живого» знания (К.Маркс). Согласно трактовке герменевтики понимание складывается из последовательного осуществления индивидуализированных интерпретаций. Познание не может существовать без «страстного вклада» личности. Это -насушная необходимость, опосредованная мотивацией и эмоциональной включенностью. Человеку свойственно соотношение реальности с собственной картиной мира, субъектным опытом. Поэтому всякая попытка элиминировать его ведет не столько к объективности познания, сколько к получению формального эффекта усвоения. Поступающая через органы чувств познавательная информация значительно богаче той, что проходит через сознание, и «человек знает больше, чем может сказать» (М.Полани).

Автором описана организационная деятельность по построению экспериментального учреждения Центра индивидуального обучения «Успех» Южного административного округа г. Москвы, на базе которого разработана и апробирована методика исследования. Центр как экспериментальное учреждение работает с учащимися, испытывающими трудности в обучении. Необходимость его создания была продиктована тем, что большая масса «отстающих» в школе учеников на самом деле таковыми не являются. Природа дезадаптации таких детей лежит не в их недостаточном развитии, а в отсутствии у традиционной педагогической практики технологии выявления содержания и структуры субъектного опыта каждого ученика. Проведенные И.Ю.Рыжухиной собеседования и консультации с учащимися и их родителями показали, что их школьная неуспешность активно замещается направленностью на другие виды деятельности: помощь по хозяйству, художественную, музыкальную деятельность, организацию различных мероприятий, коммерцию, техническое творчество, спорт и т. д. Школа теряет для этих учеников смысл обязательного получения образования. «Отстающие» ученики продолжают развиваться и совершенствоваться, но, к сожалению, вне стен общеобразовательной школы. Это провоцирует конфликт с учителями, родителями,

взрослыми, что деформирует личность и отрицательно влияет на ее самооценку, способы самореализации.

Задача Центра – предоставление возможности каждому ребенку таких условий развития, которые бы учитывали его систему предпочтений и избирательность к различным видам деятельности с последующей реализацией проектируемых на этой основе индивидуальных образовательных программ. Организация деятельности Центра предусматривает систему работы, начиная от тщательного, всестороннего изучения обращений детей и их родителей до разработки и осуществления индивидуальной программы обучения. Разнообразные формы педагогического процесса: индивидуальные и групповые занятия, беседы, консультации, тренинга, игры, поддержка самостоятельных инициатив, работа в студиях, мастерских, театрализованные досуги, совместные семейные праздники и туристические поездки, тематические стационарные и выездные циклы. Все это обеспечивает функционирование образовательного учреждения как нестандартного пространства для реализации субъектного опыта каждого ребенка.

Выявление характеристик субъектного опыта детей, зачисляемых в Центр, ведется по разработанной И.Ю.Рыжухиной методике, представленной в таблице 11.

Таблица 11

Характеристики субъектного опыта

Типы субъектного опыта		
Познавательный	Коммуникативный	Созидательный (творческий)
1. Учебная ситуация воспринимается адекватно. Отмечается готовность к новой ситуации деятельности.	1. Учебная ситуация воспринимается неадекватно: как ситуация общения. Отмечается готовность к общению в процессе любой деятельности.	1. Учебная ситуация воспринимается как ситуация, предполагающая творчество и рассматривается как поиск новых средств самовыражения.
2. Мотивация направлена на получение новой информации (учебную деятельность).	2. Мотивация на общение с окружающими.	2. Мотивация на творческую деятельность.
3. Личностная ориентация направлена на учебную деятельность. Отмечается понимание правил этой деятельности и их принятие.	3. Высокая потребность в сотрудничестве. Личностная ориентация направлена: <ul style="list-style-type: none"> • на близких людей, • на учителя, • на сверстников • на себя 	3. Личностная ориентация направлена на творческую деятельность и реализацию собственных интересов.

	с проявлением ожидания похвалы, поддержки и помощи.	
4.Проявляется умение планировать действия, их последовательность, конструктивность.	4.Проявляется неустойчивость в планировании, в результате чего наблюдается внешний разброс действий. Отмечаются трудности в выполнении правил деятельности.	4.Конструктивизм планирования проявляется избирательно. только в привычной деятельности со знакомым материалом.
5.Отмечается высокий уровень самоконтроля, самостоятельность.	5.Постоянное соотнесение себя с другими, как проявление самостоятельности и самоконтроля.	5.Самоконтроль проявляется как отказ от регламентированной деятельности во избежание неудач.
6.Речь используется как средство рассуждения.	6.Речь используется как средство общения. Вербализация выполняемых действий (чаще вопросительного характера) проявляется как потребность в постоянном внешнем контроле.	6.Речь присутствует как внутренний монолог при малой внешней общительности.
7.Исполнительность в осуществлении учебных действий.	7.Инициатива направлена на общение с окружающими для подключения их к собственной деятельности, если такового не происходит, то по отношению к деятельности проявляется вялость и пассивность.	7.Исполнительность и инициатива проявляются только в ситуации, предполагающей творчество, следовательно, не являются постоянными. Отмечается пассивность в ситуациях, требующих строгого выполнения правил.
8.Соответствие собственной учебной деятельности целям усвоения знаний.	8.Отсутствие соответствия.	8.Соответствие опыта отмечается только в учебной ситуации, предполагающей творчество.
9.Соответствуем ожидаемому результату Учебная деятельность успешная.	9.Активное общение не соответствует ожидаемому результату учебной деятельности.	9.Учебная деятельность частично соответствует ожидаемому результату, особенно при выполнении творческих заданий.

Выделенные в таблице параметры дают возможность определить преобладание и активное использование ребенком ведущего типа его субъектного опыта. На первый план выступает использование ситуативной диагностики, поскольку слагаемые такого опыта не отражают стерео-

тип поведения и мышления, а проявляются избирательно в зависимости от ситуации. Ситуативная диагностика, разработанная нами, есть перечень личностных характеристик, соотносимых с типами субъектного опыта. Каждая из представленных характеристик по-разному проявляется в ситуации, различно влияет на ее осуществление (ожидаемая и реальная обратная связь с учениками). Поэтому основными задачами педагога в проектировании личностно-ориентированного образовательного процесса являются: 1) выявление типологии избирательной направленности субъектного опыта учеников, 2) умение на этой основе соотносить наиболее значимые для ученика характеристики его субъектного опыта с целями, задачами образовательной деятельности, планируемыми и реализуемыми педагогом на уроке и во внеклассных мероприятиях.

Большую роль в реализации субъектного опыта обучаемых играет креативная среда. Например, О.А.Милинис¹¹⁹ доказывает, что разработка и реализация субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности будет эффективной, если феномен культуры творческой самореализации студентов-педагогов рассматривать и определять как системно-интегративное и динамичное личностное качество, характеристикой которого является высокий уровень: знаний о творчестве, ценностно-смысловых ориентаций на творчество, профессионально-творческих компетенций и способности к творческому саморазвитию; спроектирована многомерная модель творческой самореализации студентов-педагогов, которая включает базовые компоненты творческой самореализации (ценностно-целевой, мотивационно-смысловой, эмоционально-регулятивный и деятельностно-творческий), виды креативной образовательной деятельности (учебно-исследовательский, проектно-творческий, художественно-творческий, научно-исследовательский, профессионально-творческий) и уровни их развития (ситуативный (низкий), фрагментарный (средний), эвристический (выше среднего), системно-творческий (высокий)); разработана концепция субъектно-ориентированного подхода, которая будет интегрировать идеи культурологического и аксиологического, компетентностного и задачного, акмеологического и субъектно-ориентированного подходов, направленные на активизацию и интенсификацию творческой самореализации и саморазвития студентов-педагогов, которые совместно с преподавателями являются субъектами при их включенности в разные виды креативной образовательной дея-

¹¹⁹ Милинис, О.А. Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2012. – 43 с.

тельности, в результате чего проектируется и реализуется многомерная «Я-концепция творческой самореализации и саморазвития» (Я-культурное, Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное); спроектирована педагогическая система субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов, которая предполагает разработку структурных компонентов: цель креативной образовательной деятельности (инвариантная (идеальная) и индивидуальная модели); содержание (обогащенное целостным педагогическим знанием о культуре, творчестве, базовых ценностях, творческой самореализации и саморазвитии); формы и методы обучения (диалоговое сотворчество); психологический механизм творческой самореализации; результат креативной образовательной деятельности (новообразования личности студентов-педагогов как субъектов); педагогическая технология разработана и реализована как целенаправленный динамический процесс интериоризации и экстериоризации субъектного позитивного опыта в разных видах креативной образовательной деятельности, включает цели, задачи, содержание, методы, средства, формы обучения и компоненты: структурный, деятельностный, оценочно-результативный, содержательное наполнение которых способствует активному участию студентов-педагогов как субъектов в креативной образовательной деятельности и оказывает позитивное влияние на повышение уровня развития культуры творческой самореализации и саморазвития; выявленные и реализованные организационно-педагогические условия включают: актуализацию субъектного опыта творческой деятельности и расширение диалогической субъектной функции студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности; создание банка творческих проблем, позволяющих реализовывать субъектную позицию студентов-педагогов в формировании профессионально-творческих компетенций; использование развивающего комплекса технологий обучения при включении студентов-педагогов в разные виды креативной образовательной деятельности; разработаны и реализованы показатели (ценности и мотивы творческой деятельности, знания о культуре и творчестве, субъектная творческая деятельность) и адекватные им критерии для выявления уровня развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности.

При выделении компонентов персонифицированного обучения важно учитывать все звенья образовательной системы.

В.В.Беляков¹²⁰, например, доказывает, что профессионально-личностное развитие субъекта постдипломного педагогического образо-

¹²⁰Беляков, В.В. Профессионально-личностное развитие субъекта постдипломного педагогического образования в современных условиях глобализации. // Автореф. дис. ... доктора

вания (ППО) в современных условиях глобализации будет эффективным, если учитывать объективное положительное влияние синергетических факторов на систему ППО и ее субъекта, которое предполагает рассматривать субъекта и ППО как открытые саморазвивающиеся системы; постдипломное педагогическое образование позиционировать в качестве среды, создающей условия для ускорения развития глобального мышления субъекта и формирования самоорганизуемого пространства его жизнедеятельности в глобальном масштабе; при проектировании содержания образовательного процесса ППО исходить из учета особенностей и требований глобального образовательного пространства, глобальных ценностей и целей образования; построить синергетическую модель профессионально-личностного развития субъекта ППО, ориентированную на присвоение субъектом профессиональной деятельности на уровне личностных смыслов, в основе которой будут лежать принципы самоорганизации и саморазвития; разработать концептуальную схему образовательного процесса ППО на основе индивидуально-личностного самоопределения и саморазвития субъекта, культурно-технологическую схему, отражающую синергетический цикл самодвижения субъекта в образовательной среде ППО, выполняющих функцию практической реализации синергетической модели в образовательном процессе; разработать дидактический самоорганизационный инструментарий, обеспечивающий реализацию синергетической модели, концептуальной и культурно-технологической схем в образовательном процессе ППО.

В совокупности с культурно-технологической схемой, концептуальная схема рассматривается в исследовании как один из эффективных вариантов развития субъектности слушателя и в качестве системной основы для перспективного проектирования в ППО. В ней саморазвитие субъекта является результатом проявления сформированной способности понимать смысл изучаемых объектов и личностно присваивать его на основе своих ценностных ориентаций, овладения механизмами самоопределения и саморазвития.

Дополняя и развивая положения концептуальной схемы, культурно-технологическая схема решает задачу создания самоорганизуемой технологической среды глобального характера в ППО посредством перехода на новые педагогические и управленческие технологии обучения, воспитания и развития. Эти технологии всеобъемлюще охватывают образовательный процесс, выступающий в качестве самоорганизуемого образовательного пространства субъекта.

Модель В.В.Белякова обладает двумя основными свойствами:

1. Обеспечивает процесс интроекции – введение субъектом своей профессиональной деятельности в систему своих ценностей, а также всех тех действий, которые важны именно тем, что позволяют слушателю осуществить такую нравственную, психическую и организационную работу, которая обеспечивает развитие его способностей, овладение собой и окружающей социокультурной средой. В результате субъект осознает механизм самодвижения и саморазвития своей личности, субъектности и процесс прихода к нему;

2. Создает субъекту условия для самостоятельного проявления приобретенных способностей в нестандартных педагогических ситуациях, предполагающих самостоятельное построение деятельности по приобретению дополнительных способностей.



Рисунок 12. Синергетическая модель профессионально-личностного развития субъекта ППО

С помощью этой схемы увеличиваются практические возможности расширения применения синергетической методологии в системе взаимодействий между субъектами образовательного процесса ППО, создаются необходимые условия для синергетической поддержки саморазвивающейся личности (учебной группы, педагогического коллектива образовательного учреждения). Представляя данный процесс в виде синергетического цикла, культурно-технологическая схема создает условия всесто-

ронного анализа, а затем и расширения возможностей решения проблемы воспроизводства субъекта на различных уровнях социальных взаимодействий.

При проектировании содержания ППО В.В.Беляков исходил из смысловой связки «культура – глобальные цели образования – социальный заказ и заказ личности – педагогическое моделирование». Четыре компонента содержания: когнитивно-информационный; системное представление о профессиональной деятельности; эмоционально-ценностные регуляции и ценностные ориентации субъекта; опыт творческой деятельности, основанный на способности работать в режиме саморазвития, образуют структуру содержания ППО на уровне основных компонентов структуры профессионально-личностного развития субъекта. Исходя из данных компонентов, строятся основные этапы моделирования содержания ППО:

В процессе исследования автором было установлено, что активизирующим началом деятельности субъекта на курсах повышения квалификации выступает естественная потребность, связанная с затруднениями в профессиональной деятельности на уровне глобальных целей и ценностей образования. Эти затруднения отражаются в его представлениях о потребности в предмете деятельности. Если предмет деятельности соответствует потребности, он присваивается слушателем, удовлетворяя тем самым саму потребность. Образ потребности исчезает (образ «внешний»). Но, с другой стороны, образ потребности выступает и как образ «себя». Тем самым, образ потребности как бы расщепляется на два образа – «внешний» и «внутренний».

Д.А.Овчинникова¹²¹ считает, что решение задач повышения уровня образования не будет достаточно полным, если субъектная позиция воспитанника в учебном процессе проявляется ситуативно и спонтанно, если она – принадлежность только отдельных учащихся как на мировоззренческом, так и на деятельностном уровнях. Для обеспечения эффективности, например, гимназического образования как творческого, развивающего процесса необходимо формирование у каждого гимназиста устойчивого, универсального с точки зрения области применения качественного личностного новообразования – опыта субъектного позиционирования.

При этом Д.А.Овчинникова подчеркивает, что формирование опыта субъектного позиционирования воспитанника в учебном процессе гимназии будет успешным при соблюдении комплекса необходимых и достаточных педагогических условий: содержание профильной подготовки

¹²¹Овчинников, Д.А. Формирование у старшеклассников опыта субъектного позиционирования в учебном процессе гимназии. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Ярославль, 2008. – 21 с.

учащихся в учебном процессе гимназии реализуется через индивидуальные образовательные проекты и направлено на формирование мировоззрения и критического мышления как основы общей культуры личности ребёнка; в учебном процессе гимназии преобладает творчески-преобразующая деятельность учащихся; осуществляется формирование у учащихся умений и навыков самообразования, саморазвития, самоконтроля и рефлексии в учебном процессе гимназии через использование технологий развивающего обучения.

Л.А.Витвицкая¹²² считает, что взаимодействие субъектов образовательного процесса университета – это совместная деятельность студентов и преподавателей, направленная на формирование их компетентностей (приобретение новых знаний, освоение новых способов деятельности и обретение новых смыслов) на основе организации совместных действий. Содержанием взаимодействия является обмен информационной и проектной деятельностью, ценностями, расширение ценностного круга познания; активизация механизмов взаимодействия; актуализация личностной свободы субъектов образовательной деятельности.

Развитие взаимодействия проявляется в новой образовательной реальности – студентоцентрированности образования, обладающей как позитивным потенциалом для развития каждого из субъектов образовательного процесса университета, так и рисками образовательного характера. Баланс традиций и инноваций в образовательном взаимодействии способствует устранению возможных рисков.

В результате проведенных исследований Л.А.Витвицкая пришла к выводу, что развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета будет эффективным, если осуществлять взаимодействие как компетентностно ориентированный, ценностно-детерминированный, креативно-деятельностный, студентоцентрированный процесс в соответствии со студентоцентрированной концепцией. В свою очередь студентоцентрированная концепция Л.А.Витвицкой характеризуется теоретико-методологической стратегией (деятельностный подход) и практикоориентированной тактикой (компетентностный подход); ядром концепции служит идея студентоцентрированности образования, доминантой выступает признание студента сотворцом преподавателя в образовательной деятельности, реализация концепции основана на закономерностях, отражающих организационный, педагогический и профессионально обусловленный аспекты деятельности, и соответствующих им принципах.

¹²²Витвицкая, Л.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Оренбург, 2012. – 42 с.

Педагогическими условиями реализации студентоцентрированной концепции развития взаимодействия, по Л.А.Витвицкой, являются ориентация взаимодействия на актуальные потребности и потенциальные личностные возможности субъектов (преподавателя и студента) путем использования в образовательном процессе технологий развития критического мышления, диалоговых технологий, технологии проектной деятельности, сетевых интернет-технологий; изменения составляющих студентоцентрированной образовательной системы, характера связей между ними, ее интегративных качеств путем смещения акцентов в деятельности субъектов от репродуктивного к креативному; актуализация субъектной позиции студента в образовательной практике университета, выбора индивидуального образовательного маршрута; освоение преподавателем роли консультанта, тьютора, фасилитатора, тренера, модератора в условиях перехода на уровневое обучение в процессе повышения квалификации, реализации магистерских программ педагогического направления.

Развитие взаимодействия обеспечивает формирование компетенций студентов и развитие компетентностей преподавателя через трансформацию способов коммуникации от целенаправленного обмена сведениями к ценностному образовательному смыслу. Развитие взаимодействия носит интенсивный, продуктивный и устойчивый характер. Результатом развития взаимодействия являются качественные изменения в отношении студента к реалиям современного мира, процессу обучения, расширению поликультурного пространства и профессиональной успешности, что способствует формированию его компетенций.

Н.В.Щукина¹²³ полагает, что одним из условий развития субъектной позиции является образовательный процесс, в котором реализуется принцип персонификации в комплексе с другими гуманистическими принципами. Основными признаками принципа персонификации являются: духовность участников образовательного процесса; понимание преподавателем реально существующего учащегося с его проблемами, чувствами, желаниями; благотворное взаимовлияние личностей преподавателя и обучающегося друг на друга; духовный диалог двух субъектов как взаимообмен духовными ценностями между преподавателем и обучающимися; актуализация внутренних личностных ресурсов обучающихся и преподавателя. Педагогическая деятельность (в контексте принципа персонификации как постулата гуманистической парадигмы) должна быть направлена на создание условий саморазвития, самообразования всех субъектов образовательного процесса, причем преподаватель выступает в ро-

¹²³Щукина, Н.В. Развитие субъектной позиции будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. - Рязань, 2006. – 20 с.

ли фасилитатора: облегчает учение, помогает, стимулирует. В такой педагогической деятельности важны компетентность, ценности, особая душевная энергия педагога как воспитателя (К.Д. Ушинский), его гуманистическая позиция (Л.А. Байкова). Эта позиция состоит из трех установок: на обучающегося как самоценность; на свою педагогическую деятельность как творческую, направленную на организацию субъект-субъектного взаимодействия, диалога и сотрудничества; на себя как саморазвивающегося субъекта профессиональной деятельности.

Для уточнения сущности принципа персонификации Н.В.Щукина исследовала понятия «персонификация», «персонифицированное педагогическое взаимодействие», «персонализация». Персонификация в психолого-педагогическом контексте означает «олицетворение» образовательного процесса, придание ему личностной направленности, подразумевает выявление и актуализацию внутренних личностных ресурсов каждого субъекта образовательного процесса (Ш.М. Каланова). Персонифицированное педагогическое взаимодействие подразумевает не ролевое, а межличностное взаимодействие преподавателя и обучающихся, требует отказа преподавателя от ролевых «масок» и психологических «защит» (К. Роджерс), то есть выполнения педагогических функций преподавателем в сочетании с его личностным отношением к обучающимся (адекватное включение чувств, переживаний, эмоций, личной заботы преподавателя о каждом учащемся, его самочувствии), что в дальнейшем способствует личностному взаимообогащению преподавателя и обучающихся. Соответственно, принцип персонификации – это требование к организации педагогического взаимодействия, позволяющее сделать последнее персонифицированным.

Персонализация – процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность (А.В. Петровский). Эта представленность («вклад», влияние) может способствовать преобразованию интеллектуальной и эмоциональной сферы, поведения и деятельности других людей. В свете теории персонализации можно говорить о благотворном влиянии нравственной личности преподавателя на личность учащегося, условием которого является персонифицированное педагогическое взаимодействие. Кроме того, в межличностном взаимодействии возможна взаимообогащающая персонализация преподавателя и учащихся. Выявленный А.В. Петровским феномен персонализации подтверждает вывод о необходимости реализации принципа персонификации в образовательном процессе.

Теория персонализации позволила Н.В.Щукиной сформулировать требования к преподавателю, стремящемуся организовать межличностное взаимодействие с обучающимися, актуализировать их внутренние лично-

стные ресурсы. Такому преподавателю необходимо рассматривать обучающегося в системе его действительных отношений с сокурсниками, преподавателями; в центре внимания преподавателя должны находиться все три личностных уровня обучающихся (интраиндивидуальный, интериндивидуальный, метаиндивидуальный), «вклады», которые он производит, осуществляя преобразования интеллектуальной и эмоциональной сферы других обучающихся, и «вклады», которые принимает от них, в свою очередь, претерпевая изменения; преподавателю необходимо знать жизненный опыт каждого обучающегося и характер его социальной направленности. Если выполняются эти требования, то происходят процессы персонализации преподавателей и обучающихся, что и способствует взаимообогащению участников образовательного процесса, развитию личностных качеств обучающихся, в том числе проявлению их субъектности как врожденного качества каждого человека, развитию их субъектной позиции как качественно нового уровня субъектности.

Используя в исследовании термины «персонализация» и «персонификация», Н.В.Щукина в качестве смыслообразующего оставила персонификацию и уточнила определение понятия «принцип персонификации». Итак, принцип персонификации — это ведущий принцип антропоцентрического подхода, приоритетным моментом которого является осуществление субъект-субъектного межличностного взаимодействия преподавателя и обучающегося, сопровождаемого отказом от ролевых «масок» и психологических «защит», духовным диалогом, который способствует осуществлению взаимообогащающего личностного саморазвития всех участников образовательного процесса.

Проведя теоретический анализ работ по проблеме, учитывая особенности образовательного процесса в военном вузе, Н.В.Щукина составила теоретическую модель развития субъектной позиции будущего офицера в образовательном процессе военного вуза. Модель включает педагогические условия, обеспечивающие развитие субъектной позиции будущих офицеров в образовательном процессе через наполнение отношений между преподавателем и обучающимся пониманием, эмпатией, сопереживанием, деятельным соучастием в жизни обучающихся, через создание обстановки доверительных отношений в системе «преподаватель – обучающийся»: учет социального статуса обучающегося, учет социальной направленности личности обучающегося; учет «вкладов», которые обучающийся производит и принимает от сокурсников и преподавателей; учет уровня субъектной позиции курсанта в образовательном процессе военного вуза; учет жизненного и служебного опыта курсантов, сочетание приказов со стимулирующими педагогическими воздействиями в форме напоминаний, советов, убеждений; передача части полномочий преподавателя младшим командирам, курсантам, консультантам.

Таким образом, субъектная позиция будущего офицера в образовательном процессе военного вуза, по Н.В.Щукиной, – это качественно новый уровень развития субъектности, который является интегративной характеристикой личности, отражающей активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самому себе, к учебной деятельности и к военной службе.

Исходной точкой рассуждений А.Д.Рапопорт¹²⁴ стало предположение о возможности влияния на процесс развития субъектной позиции учащихся с помощью применения средств обучения – учебников, учебно-методических комплексов и комплектов, учебных пособий. Этот тезис потребовал организации поискового этапа работы, в ходе которого был проведен системный анализ психолого-педагогической литературы, историко-генетический анализ и научная экспертиза средств обучения. В процессе исследования было установлено, что субъектная позиция ученика представляет собой систему внутри- и межличностных ценностных отношений человека, которая является проявлением субъектности – интегративной характеристики личности, предопределяющей ее активно-преобразующую деятельность. Субъектная позиция учащегося проявляется и развивается в процессе созидательной деятельности человека и включает способности к целеполаганию своей деятельности, ее планированию, осуществлению и оцениванию. Эти способности развиваются в течение всего школьного периода жизни человека.

А.Д.Рапопорт была выявлена зависимость уровня развития субъектной позиции учащихся от качества средств обучения. Исследование существенных характеристик традиционных средств обучения (учебников, учебно-методических комплектов, учебных пособий, главной функцией которых является передача информации) и особенностей их применения в современном образовательном процессе позволили сделать вывод о том, что они не оказывают существенного воздействия на развитие субъектной позиции учащихся.

С.А.Белоусова¹²⁵ считает, что концепция психологических механизмов актуализации руководителем субъектного ресурса педагогов, интегрируя целый ряд концепций, может послужить основой для дальнейшей разработки ресурсного подхода в управлении персоналом. Субъектный ресурс персонала образовательной организации, основу формирования и проявления которого составляют особенности самосознания, актуализи-

¹²⁴Рапопорт, А.Д. Учебно-методический комплекс нового поколения как средство развития субъектной позиции учащихся. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. - Санкт-Петербург, 2012. – 21 с.

¹²⁵Белоусова, С.А. Психологические механизмы актуализации руководителем субъектного ресурса персонала. // Автореф. ... дис. докт. психологических наук: 19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки). – М., 2011. – 40 с.

руется характеристиками организационной среды, возникающими под воздействием исполнения руководителем функциональных ролей, в которые экстраполированы принципы субъектогенеза (формирование организационной культуры с заданными свойствами; формирование рефлексивных структур объекта управления; психотехнологическое воздействие на педагогов).

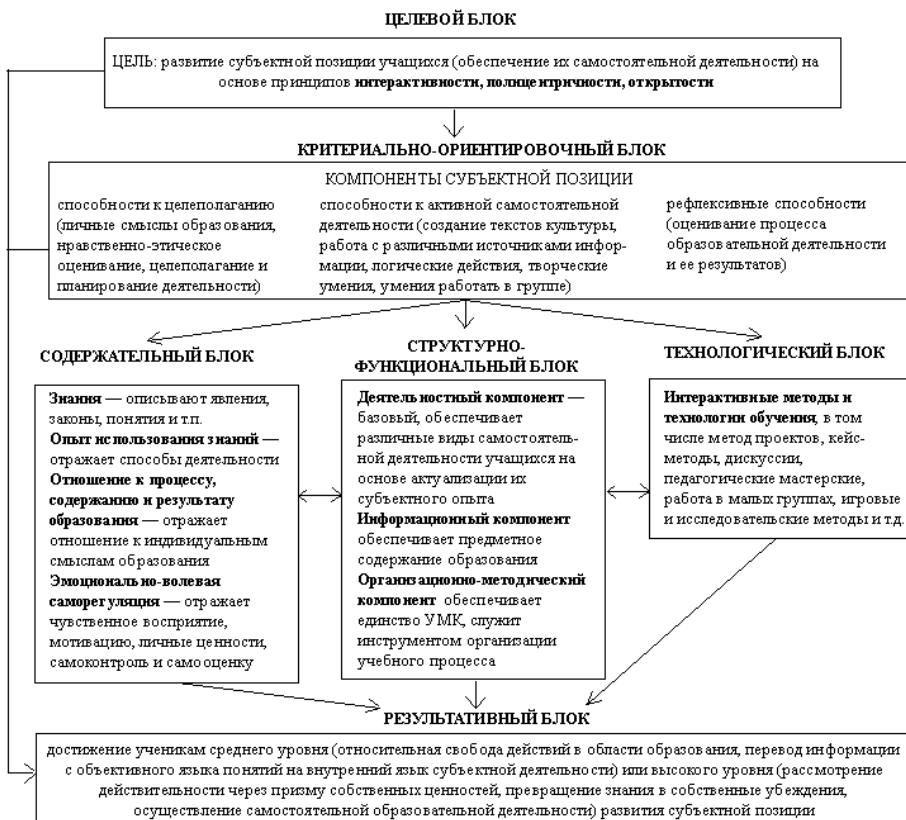


Рисунок 13. Модель УМК нового поколения, ориентированного на развитие субъектной позиции учащихся

Психологической основой эффективности руководителя является высокий уровень развития функционального и структурного компонентов его мировоззрения, содержание которого включает представления об управлении системой через управление образованием субъекта.

А.В.Москаленко¹²⁶, считает, что становление субъектной позиции старшеклассников будет эффективным, если развитие субъектности учащегося будет являться одной из целей педагогического процесса; субъектная позиция и ее значение в индивидуально-личностном становлении старшеклассника будут базироваться на следующих личностных характеристиках: самопонимании, самореализации, самоутверждении, саморазвитии и самооценке; структура субъектной позиции учащегося включает в себя ценностно-эмоциональный, деятельностный и поведенческий компоненты; соответственно организована готовность педагога к организации особого рода педагогического взаимодействия, ориентированного на становление субъектной позиции учащегося; педагогическое взаимодействие будет построено на принципах персонализации, инкультурации, партнерства и педагогической поддержки.

Г.Д.Кочергина¹²⁷ доказывает, что взаимодействие субъектов образовательного процесса в учреждении дополнительного образования будет протекать эффективно, если анализ феномена взаимодействия субъектов образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей обеспечивает выявление его сущности и находит отражение в целях, содержании и технологии его формирования; взаимодействие субъектов образовательного процесса в учреждении дополнительного образования основывается на педагогической модели, имеющей системный характер; учитываются факторы, влияющие на эффективность процесса взаимодействия субъектов дополнительного образования, и используются технологии, отвечающие специфике педагогической модели взаимодействия субъектов образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей; разработан критериально-оценочный аппарат эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей.

Л.Ф.Батан¹²⁸ считает, что формирование субъектной деятельности учащихся в общеобразовательной школе обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий: адаптацией учащихся к учебному процессу и их дальнейшим переходом к самообучению; дифференциацией и индивидуализацией обучения, в которых обучение строится на дело-

¹²⁶Москаленко, А.В. Становление субъектной позиции старшеклассников в условиях педагогического взаимодействия. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Смоленск, 2011. – 21 с.

¹²⁷Кочергина, Г.Д. Организационно-педагогические условия взаимодействия субъектов образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Смоленск, 2006. – 20 с.

¹²⁸Батан, Л.Ф. Формирование субъектной деятельности учащихся в учебно-познавательном процессе общеобразовательной школы. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. – Томск, 2009. – 21 с.

вом сотрудничестве, принципе доверия и педагогической поддержке участников учебного взаимодействия, сформированном индивидуальном стиле деятельности учащихся в выборе способов учебной работы, рефлексивной оценке процесса и результатов деятельности. – разработкой проекта индивидуализированного учебно-методического комплекса обучения учащихся, содержащего: деятельностные личностно ориентированные сетевые планы, технологические карты для разных этапов усвоения знаний, систему учебных занятий, выражающих логику усвоения знаний, компьютерные обучающие, контролирующие программы, программы-тренажеры знаний, формы и методы индивидуальной и групповой работы учащихся на уроке, формы и виды самоконтроля и рефлексивной оценки знаний.

Таким образом, в рамках персонификации образовательного процесса в вузе субъектная позиция будущего специалиста может включать мотивационно-ценностный, когнитивный и регулятивно-деятельностный компоненты, которые определяют ее уровни и показатели. Низкий уровень характеризуется наличием у студентов мотивированности на обучение в вузе, определенной суммы научных знаний по избранной профессии, рефлексивности; средний уровень характеризуется наличием выше-названных свойств, а также целеполаганием и умением студента планировать свою учебную деятельность, осознанной активностью и самостоятельностью студента в ее осуществлении; высокий уровень характеризуется наличием выше-названных свойств, а также критическим отношением к себе и результатам учебной деятельности, адекватной самооценкой, инициативностью в учебной деятельности, мотивацией саморазвития. Развитию субъектной позиции будущего специалиста в образовательном процессе вуза способствует реализация гуманистических принципов, в частности, принципа персонификации, специфика реализации которого определена условиями высшего учебного заведения.



Pictures from England

Valerian F. Gabdulhakov



UNIVERSITY OF
OXFORD

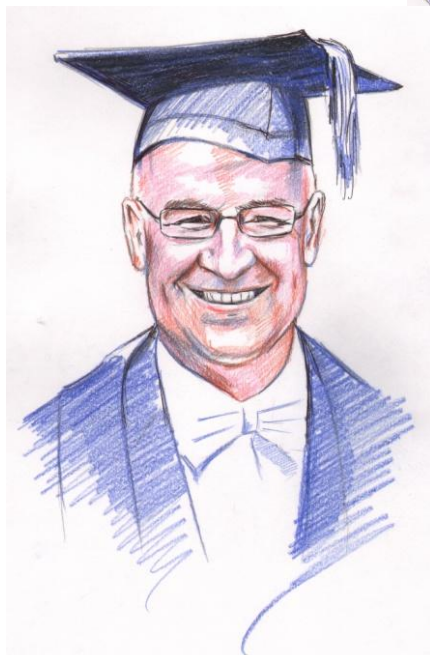


Pictures from England



OXFORD

Valerian F. Gabdulhakov



Pictures from England

Valerian F. Gabdulhakov



UNIVERSITY OF
OXFORD

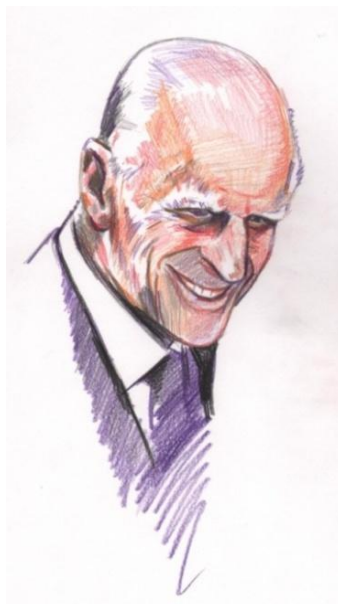


Pictures from England



OXFORD

Valerian F. Gabdulhakov



Pictures from England

Valerian F. Gabdulhakov



UNIVERSITY OF
OXFORD

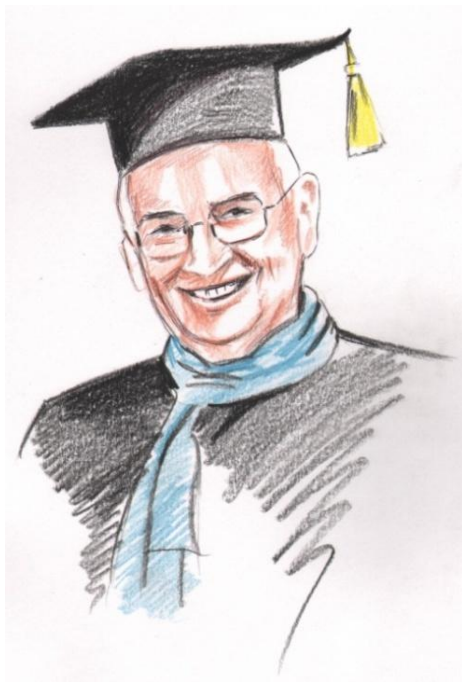


Pictures from England



OXFORD

Valerian F. Gabdulhakov



Images de Bruxelles

Valerian F. Gabdulhakov



**Université de la
SORBONNE**



ФОРМЫ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**4.1. Неформальное образование в системе персонификации профессиональной подготовки**

Неформальное образование в последнее время вызывает интерес у специалистов разных отраслей. И.К.Скрынник¹²⁹ считает, что неформальное образование способствует повышению эффективности деятельности некоммерческих организаций, если оно учитывает специфику деятельности данной некоммерческой организации (целевую группу, функции, концепцию третьего сектора, направление деятельности и пр.) и строится на принципах непрерывности, дополнительности; технологии и средства неформального образования направлены на поддержку, развитие, повышение социокультурного, аксиологического, коммуникативного, познавательного потенциалов, как участников некоммерческих организаций, так и целевой группы данных организаций; в содержании образовательных программ учитываются психолого-педагогические характеристики участников некоммерческих организаций и людей, с которыми они работают, обусловленные их организационной и национальной культурой; ведущими выступают интерактивные методы: тренинги, ролевые и деловые игры и пр.; в рамках некоммерческих организаций осуществляется психолого-педагогическое сопровождение деятельности сотрудников, строящееся на основе принципов личностно-ориентированного подхода.

Сейчас о неформальном образовании говорят больше как о зарубежном опыте. Хотя Н.В.Еремеева¹³⁰ подчеркивает, что в нашей стране традиции неформального образования имеют почти полуторавековую историю. В конце XIX столетия в Москве, Санкт-Петербурге и других городах России насчитывалось более 1000 народных школ (первая воскресная бесплатная школа для взрослых была открыта в 1859 г. известным врачом и педагогом Н. И. Пироговым). В традициях этих школ в России – тесное взаимодействие с библиотеками, культурно-просветительскими учреждениями, книгоиздательствами, театрами, музеями, народными домами, многие из которых были основаны и содержались различными просветительскими учреждениями, общественными организациями.

¹²⁹ Скрынник, И.К. Неформальное образование как средство повышения эффективности деятельности некоммерческих организаций [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.К.Скрынник. – Ставрополь, 2006. – 217 с.

¹³⁰ Еремеева, Н.В. Неформальное образование взрослых? Истоки, традиции, инновации. Зарубежный и отечественный опыт. // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота, 2008. № 10. Ч. 1. С. 56-58.

С начала 1920-х гг. приоритетной для образования взрослых в России становится реализация его компенсаторной функции по ликвидации неграмотности в стране. В 1920-1930-е гг. получили распространение такие формы образования, как рабфаки, школы крестьянской и рабочей молодежи, школы фабрично-заводского обучения. В 1940-1950-е гг. на первый план выходит реализация адаптирующей функции образования взрослых, направленной на подготовку специалистов со средним специальным и высшим образованием. Развивается вечернее и заочное обучение. С 1960-х гг. осуществляется курс на осуществление развивающей функции образования взрослых. Открывается новый этап деятельности народных университетов, действующих под эгидой общества «Знание». Их число к концу 1970-х гг. превысило 40 тыс. С начала 1990-гг. начинается отток слушателей из этих учреждений, так как трудно становится сохранять и развивать их материальную и научно-организационную базу в связи с утратой государственной опеки. Все это приводит к исчезновению массовой формы образования взрослых.

За рубежом, например, в Канаде система образования состоит из двух подразделений – «формального» и «неформального» образования. «Формальное» образование включает дошкольное образование, начальное образование, среднее образование, высшее образование. Неформальное образование – остальное образование, спонсируемое государством и не входящее в систему образования.

Теперь и у нас, например, в Москве действуют Центры непрерывного образования, в Ярославле, Орле, Челябинске созданы университеты, бюро пожилых людей. Проекты этих регионов включают следующие направления: использование жизненного опыта пожилых; креативность и пожилые; расширение информационного пространства как средство развития социально-политической и правовой активности пожилых.

Полученные результаты показывают, что ориентация пожилых людей на общение, взаимопомощь, самопознание и самореализацию меняет в корне их психологию. Однако опыт отдельных городов не позволяет говорить о существовании системы неформального образования взрослых. Российские университеты пожилых пока находятся в стадии становления и представляют собой единичные примеры.

Модернизация системы Российского образования пока активно охватила начальную, среднюю и высшую его ступени, затронув соответствующие возрастные категории. Новый контингент учащихся, так называемого «третьего возраста», имеющий свои мотивы для обучения остается без должного внимания со стороны государства и общественности. Необходима соответствующая времени и запросам перестройка как организационного процесса обучения, так и его содержательного характера.

Образовательные учреждения в настоящее время не отвечают всем ожиданиям общества, они не являются выразителями всех проектов и планов, они не могут отвечать за неудачи реформирования социально-политической системы в целом. Образованием не могут заниматься только одни педагоги. Реформы в сфере образования являются в первую очередь технологиями общественного развития. Именно в образовании формируются качества человеческого капитала, предопределяющие будущее страны. Участие широкой общественности в развитии образовательной практики в России – возможность прямого влияния на формируемый человеческий ресурс.

Представляется, что новому этапу в развитии образования взрослых может способствовать такая испытанная временем форма, как Высшая народная школа, уходящая своими корнями в европейскую традицию. Высшая народная школа, которая представлена в странах Северной Европы, Германии, чей опыт впервые был использован в России Н.И.Пироговым. Нельзя исключать и роль общественных организаций, которая заключается в привнесении ценностей и практики гражданского общества в образовательное пространство.

А.М.Митина¹³¹ считает, что дополнительное образование взрослых в нашей стране и в других развитых странах мира становится одним из ведущих видов образования, приобретая все большее социальное и личностное значение и превращаясь в особую сферу жизнедеятельности человека, расширяющую его возможности. Оно выступает не просто как образование, дополняющее основное, но как необходимое основному: как его предпосылка, и как условие его развития, как его конкурент, и как его продолжение. Основное образование порождает необходимость дополнительного, а не вытесняет или заменяет его. Основное и дополнительное образование взрослых взаимозависимы и предполагают друг друга

Дополнительное образование взрослых с «внутренней» позиции человека, включенного в образовательный процесс, является органичной составной частью иерархически организованной системы «непрерывное образование – образование взрослых – дополнительное образование взрослых» и представляет собой самостоятельную педагогическую категорию. Ее основными системообразующими признаками являются: 1) институциональность получаемого образования; 2) наличие основного образования; 3) возрастные особенности контингента учащихся; 4) личностная ориентированность; 5) актуализация образовательных потребностей; 6)

¹³¹ Митина, А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ. // Дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01- Общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2005. – 417 с.

комплементарность; 7) непрерывность включенности в образовательный процесс.

Разнообразие форм и содержания дополнительного образования взрослых можно понять, введя два различительных признака: аддитивность – частичное дополнение компенсирующего или корректирующего содержания, пополняющее уже имеющиеся базовые знания, и комплементарность – восполнение того, чего нет в образовании человека, но жизненно необходимо, то есть дополнение образовательного потенциала до желаемой человеком полноты. Признаки аддитивности и комплементарности взаимосвязанные и взаимопереходящие: единственным критерием их принципиального отличия является оценка значимости дополнительного образования самим взрослым человеком.

Развитие дополнительного образования взрослых идет в направлении все большего усиления комплементарной составляющей полноценного образования человека, что связано не с недостатками основного образования, а с его принципиальной невозможностью, будучи конечным по сути, обеспечить полноту образования человеку в условиях высоко динамичного социума.

Н.Н.Букина, А.М.Митина¹³² и др. подчеркивают, что в западных странах резко возросшая потребность в дополнительном образовании взрослых обусловлена: высокой социально-экономической динамикой общества; глобализацией экономики; появлением новых технологий и производств; ростом конкуренции; демографическими изменениями; увеличением свободного времени людей; ростом общей образованности населения. Эти детерминанты обуславливают актуализацию взрослым # человеком своих потребностей в продолжении образовательного процесса в течение всей жизни. В то же время в зарубежной андрагогике потребность познания рассматривается в качестве внутренне присущего человеку мотива к познавательной деятельности по освоению окружающего мира, который сохраняется в течение всей жизни, поддерживаемый социально-экономической динамикой общества. Дополнительное образование взрослых обретает в настоящее время качественно новый личностный смысл.

Изучение разных источников позволяет заключить, что развитие системы дополнительного образования взрослых за рубежом идет по многим направлениям: 1) увеличение разнообразия содержания, видов и форм образовательных услуг; 2) расширение возрастных границ учащихся

¹³²Митина, А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ. // Дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01- Общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2005. – 417 с.; Букина, Н.Н. Неформальное образование родителей в условиях современной школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 1999. 154 с.

ся; 3) усиление роли вузов; 4) создание корпоративных университетов «внутри» крупных компаний; 5) рост внимания к образовательным потребностям пожилых людей, лиц «третьего» и «четвертого» возраста; 6) переход ответственности от государства и фирм к личной ответственности за свое образование взрослого человека и др. При этом дополнительное образование взрослых рассматривается западными экспертами в качестве основного образовательного направления («mainstream education»), а не некоего необязательного, факультативного дополнения («optional extra»). Его назначение состоит в обеспечении и сопровождении основных форм социальной жизнедеятельности личности - профессиональных, гражданских, семейных, личных.

Подходы западных исследователей к теоретическому осмыслению дополнительного образования взрослых могут быть представлены в виде системы концепций, объединенных исходным педагогическим контекстом – теорией «образования в течение жизни» с ее современным акцентом на взрослой половине человеческой жизни, после получения основного образования. Это концепции «продолженного образования», «продолженного профессионального образования», «возобновляемого образования», «дальнейшего образования», «неформального образования», «образования взрослых», «общинного образования», «обучающейся организации», обучающегося общества». Каждая из них при некотором сходстве в целом по-разному трактует проблему дополнительного образования взрослых. В качестве обобщающе-интегративной выступает концепция «обучающегося общества», описывающая образовательную ситуацию общества в целом, затрагивая существенные связи в социально-экономической инфраструктуре современных западных стран.

Вместе с появлением новых реалий в развитии дополнительного образования взрослых за рубежом изменяется и его понятийный аппарат; заметна тенденция слияния различных терминов, отражающая сближение обозначаемых ими концептуальных подходов. Так, произошло соединение терминов «продолженное образование» и «образование взрослых» в термине «продолженное образование взрослых» («adult continuing education»), что в российском понятийном аппарате ближе всего соответствует термину «дополнительное образование взрослых». В таком же значении допускается использование терминов «образование взрослых» («adult education») и «продолженное образование» («continuing education»). Это свидетельствует об усилении внимания к проблемам образования взрослых после завершения ими основного образования.

Ведущими в выявлении специфики обучения взрослых и обосновании построения учебных курсов в системе дополнительного образования взрослых являются эмпирические теории обучения («experiential learning theories»), центральным концептом которых является опыт («learning

experience»). В них изучаются проблемы познавательной мотивации, создания образовательной среды, наиболее благоприятной для познавательного продвижения взрослых; создаются адрагогические модели обучения, типологии когнитивных стилей взрослых и др.

Таким образом, разрабатывая педагогические технологии персонификации на основе опыта неформального образования, необходимо ориентировать содержание этих технологий на развитие у субъектов образования способностей к рефлексии, саморазвитию и самосовершенствованию: такие технологии приводят к изменению мировоззрения обучаемых, повышению компетенции, преобразованию личной жизни.

4.2. Антиципация в структуре персонификации высшего образования

Сейчас, к сожалению, вокруг антиципации много спекуляций. Известно, что антиципация представляет собой универсальный механизм психической организации человека, позволяющий в ответ на стимулы, действующие в настоящем, предугадывать или предвосхищать еще не наступившие события, используя накопленный в прошлом опыт.

В философии идея антиципации встречалась еще у стоиков и эпикурейцев, говоривших о проlepsисе – общем понятии, которое появляется в сознании ещё до восприятия конкретных единичных вещей непосредственно из логоса. Против антиципации резко выступал Ф.Бэкон, исходивший из принципа, согласно которому природу следует не предвосхищать, а познавать. Кант понимал под антиципацией априорное познание предметов восприятия ещё до самих восприятий. В логике под антиципацией понимается временное принятие в качестве доказанной посылки, которую предполагается обосновать позднее.

Существует ряд данных, который прямо показывает влияние различного эмоционального состояния на стратегию прогностической деятельности в вероятностных ситуациях, снижение эмоционального напряжения часто приводит к стратегии вероятностного безразличия, а его повышение – к доминированию стратегии максимизации¹³³.

Сам термин «антиципация» был введен В.Вундтом, однако проблема антиципации и в целом предусмотрительности изучалась очень слабо. Слабый интерес к этой проблеме за рубежом может быть объяснен господством бихевиористской парадигмы в психологии (и принципа реактивности субъекта). Однако, в последнее время ситуация несколько изме-

¹³³Гульдман, В.В. Особенности функционирования и использования прошлого опыта у психопатических личностей / В.В. Гульдман, В.А. Иванников // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1974. № 12. – С. 1830–1833.

нилась, накопленные эмпирические данные и разработка новых подходов таких как когнитивный, информационный, экологический и др., потребовали введения категории будущего, обозначенная терминами апперцепции, предвосхищения, упреждения, предсказания и планирования, что возобновило интерес к феномену антиципации.

В феномене антиципации связываются воедино сохранение прошлого, отражение настоящего и представление будущего. В этом смысле антиципация имеет универсальное значение для всех форм человеческой деятельности. Соответственно антиципирование распространяется на разные стороны жизнедеятельности субъекта.

Системный подход к определению антиципации позволил исследователям выделить ее основные функции: регулятивную, когнитивную, коммуникативную. При этом надо признать, что в деятельности человека практически нет ситуаций, в которых антиципационные способности не играли бы существенной роли. Прогнозы живого существа призваны оптимизировать результаты его действий. Поэтому они адекватны именно тем переменным характеристикам среды, от которых зависит успешность действия¹³⁴.

Б.Ф.Ломов и Е.Н.Сурков¹³⁵ определяют антиципацию как «способность (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий (имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека)».

Особенный интерес представляют исследования формирования антиципации в онтогенезе человека. Как показывают генетические исследования (Ж.Пиаже, Дж. Брунера, А.В.Запорожца и др.) становление и развитие способности предвидеть ход событий и действовать с упреждением процесс длительный и противоречивый. Дж. Брунер считает, что надо более тщательно изучить генез развития у ребенка способности к произвольной самостоятельной деятельности, которая необходимо включает процессы предвосхищения. А.Валлон отмечает, что пространственные и временные антиципации в их более или менее зрелой форме возможны лишь на той стадии развития ребенка, когда в его деятельности начинают использоваться вторичные образы представления. «Именно пространственно-временные представления, сочетающиеся со словесным обозначением, порождают условия для дифференциации пространства и времени, разделения прошлого, настоящего и будущего. «По мере того как разви-

¹³⁴См.: Фейгенберг, И.М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / И.М. Фейгенберг, В.А. Иванников. – М.: МГУ, 1978. – 112 с.

¹³⁵Ломов, Б.Ф., Сурков, Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. – М., 1998. – 158 с.

вается речь, расширяются возможности реконструкции прошлого и предвосхищения будущего» (П. Фресс).

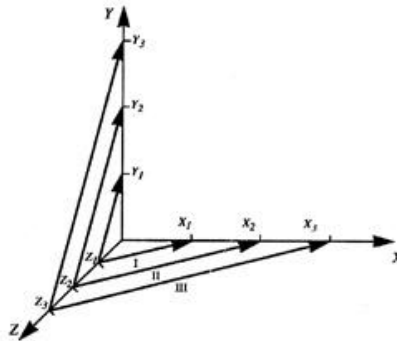


Рисунок 14. Схема развития опосредования у ребенка

Обозначения: X_1 — свойство, X_2 — композиция, X_3 — метафора; Y_1 — эталон, Y_2 — модель, Y_3 — слово; Z_1 — отдельный признак объекта, Z_2 — структура объекта, Z_3 — скрытые свойства объекта.

Таким образом, актуализация временных представлений о прошлых событиях через соотношение их с настоящим моментом порождает эффект временной антиципации, направленной на отражение различных аспектов временной перспективы.

На основе обобщения многочисленных экспериментов Ж.Пиаже дает классификацию образов по их структуре, выделяя:

1) репродуктивные образы, в которых отражаются уже известные предметы или события (они делятся на три категории: статические, кинетические, преобразующие);

2) антиципирующие образы, в которых человек не только воспроизводит, но и предвосхищает с различной точностью ранее не воспринимавшиеся события, явления. Эти образы могут быть как кинетическими, так и преобразующими.

Сейчас исследователи¹³⁶ (Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, Н.Н.Поддьяков, Н.Е.Веракса, О.М.Дьяченко) анализируют схему развития опосредствования у ребенка.

Представляют эту схему как три основных этапа в развитии опосредствования, которые ребенок проходит на протяжении дошкольного детства. На оси Z представлены те характеристики реальности, на которые в основном ориентируется ребенок данного возраста. Это отдельный признак объекта; наглядно выделяемая структура объекта; скрытые (в

¹³⁶См., например: Веракса, Н.Е., Дьяченко, О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – 231 с.

основном функциональные) свойства объекта. На оси Y представлены те «знаковые» (т.е. включенные в процесс решения «знаковых» задач) средства, с помощью которых ребенок направляет себя на выявление соответствующих характеристик реальности и осознает свои возможности.

Это сенсорные эталоны, репрезентирующие отдельные свойства объекта; наглядные модели, репрезентирующие структуру объекта, и значения слов, фиксирующие скрытые свойства объекта.

И наконец, на оси X представлены «символические» средства, с помощью которых ребенок может репрезентировать свое отношение к действительности, строить свое поведение в соответствии с выявленными смыслами. Это могут быть символы-свойства (символом становится отдельный признак объекта, например цвет); символы-композиции (в качестве символа выступает структура объекта, например архитектурное сооружение) и символы-метафоры (в качестве символа выступает фиксированное в слове скрытое свойство объекта).

На каждом этапе развития ребенка в процесс регуляции его поведения включаются как знаковые, так и символические средства. Они разделяются между собой: по функции (решение задач «на значение» и смысловых задач); по способу образования (знак условен и конвенционален, символ – «вещен», это предмет, наделенный особым смыслом); по степени определенности (знак в узком смысле слова определяет класс предметов, символ лишь задает пространство смыслов). При этом граница между символом и знаком остается условной: символы в процессе развития как человеческой культуры, так и отдельного субъекта могут приобретать знаковый характер, а знак может наделяться особым смыслом и становиться символом.

Особое место занимает клинический подход. Н.П.Ничипоренко, В.Д.Менделевич и др. считают, что клинический подход к изучению антиципационных процессов оформился достаточно давно и на сегодняшний день объединяет огромное число разноплановых исследований тех или иных форм прогнозирования в условиях психической и соматической нормы и патологии.

Деятельностный подход к исследованию прогнозирования и смежных феноменов реализован в исследованиях большинства отечественных психологов: Б.Ф.Ломова, Е.Н.Суркова, А.В.Брушлинского, А.Г.Асмолова, А.К.Осницкого, Л.А.Регуш и др. Ситуационный подход к исследованию прогнозирования представлен Л. Росс, Р. Нисбетт. Акмеологический подход к изучению антиципационных процессов высшего порядка, связанных с личностным развитием, самопроектированием и жизненным планированием. К.А.Абульхановой-Славской антиципация является необходимым компонентом смыслообразования (планирование будущего), ответственности (предвидение последствий своих действий), организации

времени жизни (опережающее и своевременное планирование): жизненная стратегия в общем виде – это постоянное предвидение в соответствие своей личности характера и способа своей жизни.

В настоящее время антиципация активно используется как методический прием в работе по развитию речи детей дошкольного возраста, учащихся начальной и средней школы. Поэтому странными выглядят высказывания в некоторых диссертациях о том, что авторам не удается найти теоретических и эмпирических данных, посвященных проблеме связи общего недоразвития речи с особенностями функционирования антиципации¹³⁷. Ведь эта связь была описана ещё Н.И.Жинкиным¹³⁸, Д.Б.Богоявленской и С.Я.Чернавским¹³⁹, Г.А.Каше¹⁴⁰, В.П.Балобановой¹⁴¹, Л.Н.Ефименковой¹⁴², Л.В.Нейман¹⁴³, С.А.Мироновой¹⁴⁴, Н.С.Жуковой¹⁴⁵ и др.¹⁴⁶

С появлением теории Н.И.Жинкина об упреждающем синтезе, лежащем в основе механизмов речи в распоряжении методики оказались данные, характеризующие процесс развития устной и письменной речи детей, а также наблюдения за тем, что их затрудняет при развертывании (оформлении) высказывания и что помогает преодолевать эти трудности.

¹³⁷См., например: Ахметзянова, А.И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.04. - Казань, 2004. 158 с.

¹³⁸Жинкин, Н.И. Механизмы речи: [Текст]: Дис. ... доктора. пед. наук.- М., 1959. – 380 с.; Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся III—VII классов // Изв. АПН РСФСР. [Текст] — М., 1956. — Вып. 78. С. 12-34.

¹³⁹Богоявленская, Д.Б., Чернавский, С.Я. О построении прогнозирующей системы // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. [Текст]. - М.: Наука, 1977.

¹⁴⁰Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников [Текст]: Под ред. Р.Е. Левиной. [Текст]. - М., Просвещение, 1971. - 67 с.

¹⁴¹Балобанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]: методическое пособие. - СПб.: Детство-пресс, 2001. - 79 с.

¹⁴²Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст]: Л.Н. Ефименкова - М.: ВЛАДОС, 1985. - 64 с.

¹⁴³Нейман, Л.В. Анатомия. Физиология и патология органов слуха и речи [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. - 224 с.

¹⁴⁴Обучение и воспитание дошкольников с нарушением речи [Текст] / Под ред. С.А. Миронова. - М.: Просвещение, 1987. - 108 с.

¹⁴⁵Жукова, Н. С., Мاستюкова, Е. М.,Филичева, Т. Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. — М., 1998. — 78 с.

¹⁴⁶Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1999; Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 2003; Программы специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 2001; Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. — М., 2000.

Эту теорию серьезно дополнили методисты Т.А.Ладыженская, М.Т.Баранов, В.Е.Мамушин и мн. др. Например, В.Е.Мамушин¹⁴⁷ определил речевой самоконтроль как вид обратной связи, заключающийся в сопоставлении субъектом речевой деятельности (пишущим или читающим, говорящим или слушающим) хода и результата своих речевых действий и операций с образцом (реальным или предполагаемым), которое производится с целью регулирования процесса речевой деятельности и совершенствования ее продукта.

Выявляя и изучая взаимосвязь между прогностической (антиципационной) компетентностью пациентов, клиническими формами, выраженностью и степенью компенсации личностных расстройств А.Э.Узелевской¹⁴⁸ были сделаны выводы о достоверных различиях показателей антиципационной деятельности у лиц с разными клиническими формами личностных расстройств, а также с различной выраженностью и степенью их компенсации.

В работе Т.В.Рябовой¹⁴⁹ выявлялся и определялся характер взаимосвязи антиципационной состоятельности с креативностью и чертами личности у психически здоровых и больных шизофренией. В результате была обнаружена взаимосвязь антиципационной состоятельности с креативностью у психически здоровых лиц, которая выражается в способности предвосхищать поведение, поступки и реакции других в различных ситуациях. В работе доказывается, что у психически здоровых показатели антиципационной состоятельности взаимосвязаны с чертами личности, но, к сожалению, автор не раскрывает особенности этих взаимосвязей.

О.Л.Гончарова¹⁵⁰ целью своего исследования имела установление возможных взаимосвязей особенностей Я – концепции, таких ее компонентов как рефлексия и самооценка, и антиципационной состоятельности у подростков с ограниченными возможностями. На основе полученных результатов у подростков с ограниченными возможностями, как и у здоровых подростков сохраняется тенденция к приращиванию с возрастом рефлексии, способности принимать решения с временным упреждением. В отличие от здоровых подростков, у подростков-инвалидов не прираста-

¹⁴⁷Мамушин, В.Е. О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля» // Рус. яз. в шк. 1990. № 1. С. 45-49.

¹⁴⁸Узелевская, А.Э. Взаимосвязь прогностической (антиципационной) компетентности с клиническими формами, выраженностью и степенью компенсации личностных расстройств: автореферат кандидатской диссертации / А.Э. Узелевская. – Казань, 2002. – 25 с.

¹⁴⁹Рябова, Т.В. Взаимосвязь антиципационной состоятельности и креативности у психически здоровых и больных шизофренией: кандидатская диссертация / Т.В. Рябова. – Казань, 2003. – 109 с.

¹⁵⁰Гончарова, О.Л. Взаимосвязь особенностей Я-концепции и антиципационной состоятельности у подростков с ограниченными физическими возможностями: автореферат кандидата психологических наук / О.Л. Гончарова. – Казань, 2003. – 23 с.

ет с возрастом способность прогнозировать и предвосхищать события. Подростки – инвалиды демонстрируют большую антиципационную состоятельность, чем здоровые: им присущи трудности в предвосхищении событий и принятии решений с упреждением во времени. У подростков с ограниченными возможностями отсутствует прямая зависимость между способностью к саморазвитию и антиципационной состоятельностью (как личностно-ситуативной, так и временной), а так же между уровнями личностно-ситуационной и временной антиципационной состоятельностью.

О.Н.Бершанская¹⁵¹ доказывает, что использование антиципации на уроках способствует повышению активной и осознанной деятельности обучающихся, усилению их субъектной позиции в учебном процессе.

А.С.Денисов¹⁵² считает, что достижение профессионального, личностного и социального акме при реализации управленческих функций зависит от адекватной антиципации руководителем деятельности подчиненных. Он установил, что существует взаимосвязь психологического содержания представлений о подчиненных с личностными характеристиками руководителя, опытом управленческого взаимодействия и особенностями его самоактуализации; процесс антиципации руководителем производственной деятельности подчиненных имеет черты надситуационности, обоснованно предполагать наличие его интегративной структуры; различные типы руководителей отличаются ориентацией на доминирование определенных каналов пополнения информацией процесса антиципации результатов производственной деятельности подчиненных.

Таким образом, антиципация может усилить персонификацию образования, если создать условия для реализации прежде всего регулятивных компонентов антиципации, т.е. за счет специальной организации совместной учебной деятельности предоставить студентам возможность участвовать в целеполагании, планировании своей учебной деятельности и ее контроле; обеспечить прогнозирование студентами содержания, видов и результатов учебной работы на всех или большинстве этапов занятия; при разработке приемов организации структурных этапов занятия учитывать взаимосвязь регулятивных, когнитивных и коммуникативных компонентов антиципации.

4.3. Личностно ориентированный подход к развитию учебной

¹⁵¹Бершанская, О.Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения // Дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) – Киров, 2009. – 286 с.

¹⁵²Денисов, А.С. Антиципация деятельности сотрудников как условие достижения профессионального акме руководителя. // Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. - Иваново, 2005. - 160 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема личности как вершины человеческой психики и ее воспитания как механизма социогенеза, поддерживающего или элиминирующего развитие индивидуальности личности, относится к общим проблемам психологии¹⁵³. В рамках культурно-деятельностной парадигмы, предлагающей структурно-динамический подход к проблеме личности, в качестве единицы анализа личности предлагаются смысловые образования¹⁵⁴. В результате стало возможным решать такие задачи, как роль речи и языка в структуре и динамике личности; роль глагола и внутренней речи в отношении личности к себе и к миру; структура и динамика процессов произвольной и эмоциональной регуляции, осознания действительности; психологические образования – носители системы значений и смыслов, образующих ядро личности, и их изменения в динамике психологической деятельности; становление личности в условиях нормального и нарушенного психологического развития познавательных и регулятивных процессов.

Проблемы личностно ориентированного обучения в общетеоретическом плане стали предметом многих исследований (Н.А.Алексеев, Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, Б.С.Гершунский, С.В.Кульневич, Е.В.Куканова, М.А.Викулина, И.Я.Лернер, В.В.Сериков, П.Г.Щедровицкий, И.С.Якиманская и др.). Теория и практика личностно ориентированного образования ставит своей задачей преодолеть упрощенное редуционистское представление о личностно-формирующем обучении. Обеспечить личностно-развивающую функцию образовательной деятельности будет невозможно, если педагог не будет вооружен представлением о сущности и специфике личностного начала обучающегося, о функциях личности в жизнедеятельности индивида на различных этапах его социализации и о путях создания в образовательном процессе ситуации развития личности.

Л.В.Шелехова¹⁵⁵ доказывает, что личностно ориентированное обучение будущих учителей начальных классов в вузе представляет собой феномен обучения, в котором созданы оптимальные условия для развития

¹⁵³ Леонтьев, А.Н. *Философия психологии*. – М.: МГУ, 1994. – С. 5-7; Асмолов, А.Г., Цветков, А.В. *Проблемы изучения личности с позиций нейропсихологии*. // *Современная социальная психология*. – 2009. - № 3. – С. 105-109.

¹⁵⁴ О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. / А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Б.В.Зейгарник и др. // *Вопросы психологии*. – 1979. - № 4. – С. 45-67.

¹⁵⁵ Шелехова, Л.В. *Личностно ориентированное обучение будущего учителя начальных классов в вузе решению сюжетных математических задач*. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (математика). – Орел, 2009. – 42 с.

у субъектов обучения способностей к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации. Разработанная Л.В.Шелеховой концепция личностно ориентированного обучения будущих учителей начальных классов в вузе решению сюжетных математических задач основывается на признании личности студента системообразующим фактором обучения, что предполагает признание студента субъектом познания самостоятельно определяющего свою индивидуальную траекторию в процессе обучения решению сюжетных математических задач; рассмотрение сюжетной математической задачи не только как объект изучения, но и как средство развития личности обучающегося; использование личностно ориентированного содержания математических дисциплин, в которых реализуется процесс обучения решению сюжетных задач. Концепция строится на признании студента субъектом познания, самостоятельно определяющего свою индивидуальную траекторию в процессе обучения решению сюжетных математических задач, предполагает создание условий для развития у него навыков организации учебного процесса.

Студент с помощью преподавателя выступает в роли организатора своего математического образования: формулирует цели, подбирает тематику, предполагает свои конечные образовательные продукты и формы их представления, составляет план работы, выбирает средства и способы деятельности, устанавливает систему контроля и оценки своей деятельности, что предполагает:

1) со стороны преподавателя умение направлять совместную деятельность при обучении решению сюжетных математических задач не только на выполнение методико-технологической учебной деятельности, но и, прежде всего, на совместное осмысление мотивационно-аксиологической сферы. С этой целью преподавателем структурируются содержание математического образования, его методы и средства таким образом, чтобы позволить студенту проявить избирательность к предметному материалу, используемому при обучении решению сюжетных задач, его виду и форме;

2) со стороны студента принятие цели учебной деятельности. При этом перед ним во всей полноте встают вопросы: что, как и когда ему надо делать для того, чтобы достичь результата. На этом этапе студентом создаются индивидуальные программы обучения решению сюжетных задач на обозначенный период. Эти программы являются образовательным продуктом оргдеятельностного типа, поскольку стимулируют и направляют реализацию личностного образовательного потенциала студента при целеполагании в процессе обучения решению сюжетных математических задач.

Реализация личностно ориентированного обучения предполагает формирование содержания обучения посредством реализации процесса

обучения с учетом равноправного взаимодействия двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального), происходящего не по линии вытеснения индивидуального и «наполнения» его общественным, а путем их постоянного согласования; личностных смыслов студентов, определяющих мотивацию, аксиологию, мировоззрение и, как следствие, жизненную позицию обучающихся, выражающуюся в отношении к себе, другим людям, социуму в целом. Студент должен получить не только знания, умения и навыки в процессе обучения, но и ответить себе на вопросы, что он будет с ними делать, как специалист и как обыватель; сферы социального опыта, которая впоследствии станет средством и содержанием профессионально-педагогического взаимодействия студентов с будущими учениками; адаптации учебных планов, программ, учебных пособий к требованиям, предъявляемым современным обществом к уровню и качеству математической подготовки учителя начальных классов, к интересам и потребностям личности студента, с учетом его индивидуальных особенностей, мотивации и ценностной ориентации; освоения логики данного предметного материала.

Концепция Л.В.Шелеховой предполагает переход к системе многоуровневого образования, развитие мобильных образовательных программ и стандартов (Европейская Система Квалификаций), достижение академической мобильности предполагают наличие альтернатив в образовательной сфере, из которых обучающейся должен делать выбор, исходя из собственных возможностей и потребностей рынка труда, поэтому макротехнология личностно ориентированного обучения решению сюжетных задач представляет собой упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, направленных на организацию индивидуальной образовательной траектории профессиональной деятельности преподавателя и учебной деятельности студентов, при которой созданы оптимальные условия для развития у субъектов обучения способностей к самообразованию, к реализации своих творческих возможностей с учетом индивидуальных психологических особенностей субъектов образования.

Разработанная Л.В.Шелеховой микротехнология личностно ориентированного обучения есть продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию и организации приемов, способов и методов обучения решению сюжетных задач, в основе которой лежит понятие личности. Микротехнология Л.В.Шелеховой состоит из следующих компонентов: 1) интраиндивидуальный компонент – включает в себя методические рекомендации по организации эффективной учебной и педагогической деятельности, позволяющие в процессе обучения решению сюжетных задач формировать и развивать психические процессы (внимания, воображения, памяти, мышления) обучающегося, способность к рефлексии и самостоятельности,

интересы личности; 2) интериоризационный компонент - представляет методические рекомендации по организации учебной и педагогической деятельности в процессе обучения решению сюжетных задач, использование которых способствует эффективному освоению личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения.

Значимым методологическим принципом реорганизации процесса обучения Л.В.Шелехова признает наличие у студента определенного индивидуально-личностного базиса, включающего гибкую адаптацию в постоянно меняющихся условиях; умение самостоятельно приобретать знания и применять их на практике; готовность работать с информацией; коммуникабельность, контактность в различных социальных группах; умение легко предотвращать или выходить из любых конфликтных ситуаций и пр. Все это позволяет рассматривать каждого обучающегося как неповторимость, уникальность, осуществляющую жизнедеятельность в качестве субъекта собственного развития. Механизмами развития личности студента в процессе обучения являются: 1) методы образного видения, символического видения, заданного диапазона, инверсии, редукции, фактов, прогнозирования, ошибок – для развития творческого мышления; 2) агглютинация, гиперболизации, схематизации, типизации, акцентирования, аналогии – для развития воображения; 3) смысловая группировки материала, схематизация, аналогия, ассоциация – для развития памяти; 4) новизна, интенсивность раздражителя (яркость иллюстрации, инсценировка, необычность сюжета задачи), ожидание определенных событий или впечатлений, неожиданность появления событий, корректурные задания, выделения признаков объектов, точное воспроизведение какого-либо образца, одновременное выполнение нескольких упражнений – для развития внимания; 5) создание проблемной ситуации, поиск ошибки в приведенных рассуждениях, формулирование гипотезы и организация исследования с целью получения нового знания, обобщение фактов, изложенных в изучаемом материале – для развития способности к рефлексии; 6) задания, выполняемые по образцу, по алгоритму, в рамках заданного диапазона – для развития самостоятельности; 7) определение собственной позиции при наличии альтернативности в содержании учебной деятельности, практическая и профессиональная значимость учебного материала – для развития личностных смыслов.

Идея формирования самостоятельной деятельности обучающихся возникла еще в глубокой древности и анализировалась Аристотелем, Аристоксеном, Сократом, Платоном и др. Дальнейшее развитие она получила в работах Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, А.Дистервега, в сочинениях отечественных педагогов и общественных деятелей: А.И.Гер-

цена, Н.А.Добролюбова, Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского, Н.Г.Чернышевского и др. В наше время различные аспекты этой проблемы нашли отражение в психолого-педагогических трудах, а также в современных диссертационных исследованиях. В этих работах дана общая характеристика самостоятельной деятельности (Н.В.Акинфиева, Н.В.Аничкина, Е.Я.Голант, И.В.Галковская, Л.В.Жарова, Е.Н.Кабанова-Меллер, М.И.Махмутов, П.И.Пидкасистый, Н.А.Половникова и др.), разработаны классификации самостоятельных работ (А.Адельбаева, Б.П.Есипов, А.С.Лында, Р.М.Микельсон, В.П.Стрезикозин и др.), выделены условия организации самостоятельной деятельности (П.И.Пидкасистый, М.Э.Писоцкая, Г.Б.Пичурина, И.Э.Унт и др.).

С середины XX века особое внимание стали привлекать вопросы формирования и развития самостоятельной деятельности в учебном процессе высшей школы. Так, было акцентировано внимание на следующих аспектах заявленной проблемы: определение понятия «самостоятельная деятельность студентов» и ее видового разнообразия (самостоятельная познавательная деятельность, самостоятельная учебная деятельность, самостоятельная профессионально-ориентированная деятельность и самостоятельная образовательная или самообразовательная деятельность) (Г.В.Артамонова, Е.Н.Беспалая, В.С.Листенгартен, А.Н.Рыблова, Л.В.Трофимова, А.Шестова и др.); активизация и индивидуализация самостоятельной учебной деятельности (А.А.Деркач, А.А.Лактионова, Т.В.Макарова, В.П.Пометова, М.В.Прохорова, С.А.Труфанова и др.); формирование умений и навыков самостоятельной деятельности (О.П.Брусянина, Е.Г.Жданова, Т.П.Мануйлова, Е.В.Шабашова, Т.А.Шульгина и др.); организация самостоятельной учебной деятельности: методические аспекты с учетом специфики содержания отдельных дисциплин (Л.В.Графт, Н.В.Щербакова и др.), учебно-методическое обеспечение (О.В.Виштак, Н.В.Перькова, В.Н.Правдюк, А.О.Прокубовская, Т.Д.Речкина и др.), совершенствование организационных форм (С.В.Пыхова и др.), реализация дидактических принципов (Т.И.Биленко, Н.В.Ященко и др.), стимулирование к осуществлению самостоятельной деятельности (Е.А.Стурова и др.); управление учебной самостоятельной деятельностью: технология, дидактические условия, особенности (Е.В.Ермолович, Н.А.Ерошенко, С.В.Чебровская и др.); формирование готовности студентов к организации самостоятельной деятельности и ее руководству (В.А.Крючков, Ю.Г.Резникова, Н.И.Ястремская и др.); формирование и развитие культуры самостоятельной деятельности (Е.А.Намаканова, В.В.Мещерякова и др.); различные аспекты самообразовательной деятельности (О.Н.Инкина, В.В.Митюшкин, Д.Л.Опрощенко, Л.Н.Павлова, Е.В.Серебряник, Е.Ф.Федорова, Я.Э.Шахбазова и др.); личностные аспекты самостоятельной деятельности, а именно: профессиональное са-

моопределение и самореализация студентов (И.В.Исмагилова, Л.В.Цурикова и др.); возможности самостоятельной деятельности в развитии личностных составляющих – как средство формирования субъектности, самопознания, профессионального саморазвития (А.Ф.Березин, Е.Н.Воронова, Н.Д.Трефилова и др.).

На основе обобщения исторического опыта М.А.Федорова¹⁵⁶ сформулировала закономерности и принципы формирования учебной самостоятельной деятельности и самостоятельно-деятельностной компетентности.

Первая закономерность – эффективность учебной самостоятельной деятельности определяется способами структурирования содержания, методов, форм и технологий ее организации и осуществления – реализуется через принципы: формирования учебной самостоятельной деятельности на основе использования специальных видов учебных заданий; вариативности и интегративности; диалогизации.

Вторая закономерность – процесс формирования учебной самостоятельной деятельности ведет к построению индивидуальной траектории развития обучающихся – реализуется через принципы: рефлексивно развивающего взаимодействия субъектов учебной самостоятельной деятельности; персонализации и самореализации в процессе учебной самостоятельной деятельности; направленности учебной самостоятельной деятельности на субъектное развитие и саморазвитие.

Третья закономерность – в процессе формирования учебной самостоятельной деятельности происходит постепенная передача руководящих полномочий (управленческих функций) от преподавателя к студенту – обуславливает принципы: соответствия внешнего управления учебной самостоятельной деятельностью внутреннему потенциалу субъектов, ее осуществляющих; единства и целостности организации и самоорганизации в процессе формирования учебной самостоятельной деятельности.

Четвертая закономерность – эффективность формирования учебной самостоятельной деятельности зависит от степени согласованности и взаимосвязи внутреннего потенциала личности и внешних условий, в которых она происходит – реализуется через принципы: системной детерминации формирования учебной самостоятельной деятельности; непрерывности учебной самостоятельной деятельности в процессе ее формирования; комплементарности среды (как внешней, так и внутренней).

Содержательно-смысловым наполнением концепции выступает концептуальная модель. В концептуальной модели М.А.Федоровой были

¹⁵⁶Федорова, М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Орел, 2011. – 41 с.

выделены следующие структурные составляющие: методологическая, теоретическая и практико-ориентированная, определяющие теоретические основы формирования учебной самостоятельной деятельности студентов и практические механизмы их реализации в процессе личностно развивающего обучения в вузе.

Исследование механизмов и условий саморазвития человека, реализации заложенного в нем потенциала является актуальным в современной отечественной психологии. Вэтой связи самоактуализация рассматривается как механизм, стимулирующий саморазвитие, делающий его потребностью, целью и жизненной стратегией (К.А.Абульханова-Славская, И.А.Акиндинова, Т.И.Артемьева, Е.И.Головаха).

Самоактуализация связывается с процессом развития личности как субъекта интеллектуальной активности (Д.Б.Богоявленская), свободного выбора (В.А.Петровский), саморегуляции произвольной активности (В.А.Иванников, О.А.Конопкин), как носителя ответственности, нравственности, веры (Б.С.Братусь) и смысла (Д.А.Леонтьев).

Самоактуализация как показатель личностной зрелости рассматривается в работах В.М.Русалова, И.Н.Свириденко, М.Ю.Семенова, Е.А.Сергиенко, Е.В.Столярской, как свойство сложной самоорганизующейся психологической системы – «человек», способной к самодетерминации – в работах Э.В.Галажинского, Е.Р.Калитиевской, В.Е.Клочко.

Е.В.Самаль¹⁵⁷ считает, что осознание и развитие личностью своего собственного потенциала позволяет эффективно воплощать свои способности в личной и профессиональной жизни, ощущать удовлетворение от собственных достижений. И действительно, в связи с этим активно исследуется специфика самоактуализации в семейной (Л.А.Коростылева, Ю.О.Юшина) и профессиональной (Н.Ф.Бачманова, Т.А.Верняева, Л.А.Коростылева, Н.А.Стафурина) сферах; рассматриваются гендерные и возрастные особенности самоактуализации (Е.Е.Вахромов, И.С.Кон, Ю.А.Миславский, А.А.Реан).

Вместе с тем анализ литературы по данной проблеме показывает сложность и неоднозначность трактовки понятия «самоактуализация», выделения основных компонентов ее структуры и специфики проявления на разных возрастных этапах и в различных сферах жизнедеятельности. Феномен самоактуализации часто заменяется различными терминами, такими как «самореализация», «самодетерминация», «самоактивизация», «самоопределение». Е.В.Самаль считает, что особого внимания требует

¹⁵⁷ Самаль, Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Ярославль, 2008. – 23 с.

уточнение самого понятия, выделение основных критериев и признаков, отличающих самоактуализацию от других категорий «само».

Особенно пристальное внимание ученых приковано к изучению самоактуализации в учебной и учебно-профессиональной деятельности (Е.В.Булгакова, В.А.Гавриленко, Г.Ю.Любимова, Ю.Л.Ольвинская, И.В.Садиков, Н.В.Сенченко, Л.В.Цурикова, Е.Ф.Ященко). Отдельные аспекты развития профессиональных способностей, особенностей самоопределения, самореализации и самоактуализации студентов рассматриваются в работах В.А.Михеева, М.В.Молоканова, О.И.Мухрыгиной, Е.А.Оленевой, В.А.Фокина, А.В.Шилакиной, Н.А.Щербаковой, Е.Ф.Ященко.

Творческий аспект самоактуализации студента исследуется О.Г.Проничкиной, О.В.Щелкуновой и др. Вузы призваны уделять внимание возможностям реализации студентами собственных личностных потенциалов, развитию профессионально значимых качеств и ценностных ориентаций, создавать благоприятный психологический климат в учебных группах и оказывать своевременную помощь в разрешении личных проблем и расширении путей для самопознания, самопринятия и саморазвития личности.

Специалисты¹⁵⁸ подчеркивают, что в студенческие годы идет становление творческой личности будущего специалиста в личностно-ценной учебно-профессиональной деятельности, основная задача которого сделать рост и самосовершенствование целью дальнейшего личного и профессионального развития. Это особенно актуально для будущих психологов, которые призваны оказывать психологическую помощь и содействовать личностному росту и развитию других людей.

В этой связи самоактуализацию рассматривают как процесс, который имеет свои особенности проявления в учебно-профессиональной деятельности, и как интегративное личностное образование, представленное определенными личностными свойствами и имеющее четкую структуру. Самоактуализация в процессе обучения в вузе является залогом успеха последующей профессиональной деятельности, и поэтому значимым является определение того влияния, которое оказывает уровень профессиональной направленности на личностный рост в период обучения в вузе.

Обращение к феномену самоактуализации в отечественной психологии было обусловлено разработкой и применением деятельностного подхода к трактовке внутреннего мира человека (А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов,

¹⁵⁸ Самаль, Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Ярославль, 2008. – 23 с.

С.Л.Рубинштейн), а в дальнейшем акмеологического, системогенетического и интегративного подходов (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, А.В.Брушлинский, А.А.Деркач, А.В.Карпов, В.В.Козлов, В.Н.Мясищев, Ю.П.Поваренков, В.Д.Шадриков и др.), ставших теоретико-методологической основой изучения потенциальных возможностей личности.

Лежащие в основе данных подходов принципы развития, целостности, потенциальности и позитивности указывают на непрерывность процесса становления целостности личности, превращения ее из объекта социальных воздействий в субъект индивидуального и общественного развития на протяжении всего жизненного пути человека. Самоактуализация при этом понимается как процесс, обеспечивающий человеку достижение вершин жизни, личностной и профессиональной зрелости.

Результаты теоретического исследования указывают на то, что в отечественной психологии до сих пор не существует единого видения сущности понятия «самоактуализация», нет единства во мнениях относительно того, что такое самоактуализация – это цель (потребность) или средство, процесс или результат (интегративное личностное образование).

Авторы, исследующие проблему саморазвития, зачастую заменяют понятие «самоактуализация» понятием «саморазвитие» (В.С.Долгунов), рассматривая самоактуализацию как форму, стремление, средство, механизм саморазвития (О.С.Гозман, Г.К.Селевко), или наоборот, саморазвитие рассматривается как форма, компонент, средство самоактуализации (П.С.Демьяненко, В.В.Непорожняя). В качестве синонима самоактуализации используются понятия «самоосуществление» (А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, М.М.Бахтин, М.К.Мамардашвили, С.Л.Рубинштейн), «самовоплощение» (Э.В.Галажинский), «самосовершенствование» (Н.Р.Битянова, Э.Ф.Зеер, А.М.Князев), «личностный рост» (С.Л.Братченко, М.Р.Миронова).

Рассматривая самоактуализацию как один из основных механизмов процесса самодетерминации личности, ученые отмечают роль природного потенциала человека, который способен в определенных условиях актуализироваться, при наличии смысла жизни, внутренней ответственности и «свободы для» превращения возможного в действительное (Е.Р.Калитеевская, Д.А.Леонтьев, А.М.Павлова, Г.С.Пряжников, В.Д.Шадриков).

В числе наиболее актуальных для изучения и исследования наряду с понятием «самоактуализация» выделяется понятие «самореализация». Оба феномена связываются с самосознанием и потребностями человека, но самореализация чаще всего рассматривается в качестве процесса формирования и механизма личностной зрелости, имеющего акцент на за-

вершенности и самоэффективности (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.И.Анцыферова, В.М.Бехтерев, А.А.Бодалев, И.А.Идинов, Л.А.Коростылева, Г.И.Корчагина и др.). В последнее время осуществляются попытки построения моделей самоактуализации и самореализации, выделения критериев для дифференциации понятий «самореализация», «самоактуализация», «саморазвитие» (Е.Е.Вахромов, И.Б.Дерманова, Н.Д.Егорычева, Л.А.Коростылева, Е.Ф.Ященко и др.), но результаты, полученные разными авторами, не только не соотносятся, а зачастую и противоречат друг другу.

Е.В.Самаль¹⁵⁹ считает, что самоактуализация личности в учебно-профессиональной деятельности – это внутренняя активность субъекта по выявлению потенциальных возможностей, постижению собственной уникальности, ценности и жизненного предназначения, результатом которой является личностно-профессиональное самоопределение, формирование профессиональной идентичности и готовности к будущей профессиональной деятельности. Критериями самоактуализации личности в учебно-профессиональной деятельности являются: осмысленность жизни, признание главными в ней ценностей роста и развития; позитивное восприятие себя, других, выбранной профессии, рассмотрение ее как возможности реализовать собственные интересы, задатки и ценности; интернальность; креативность; открытость к жизни и готовность постоянно учиться.

Структура самоактуализации студента-психолога включает три компонента: ценностно-смысловой, мотивационно-потребностный, функционально-регулятивный. Ценностно-смысловой компонент отражает четкие смысложизненные ориентации и цели, значимость ценностей роста и развития, интерес к жизни, удовлетворенность собственными достижениями и представлен факторами «Осмысленность жизни» и «Осмысленное саморуководство». Мотивационно-потребностный компонент отражает определенную иерархию мотивов, направленность личности на рост и развитие или на удовлетворение общежитийских потребностей. Представлен факторами «Мотивационная направленность», «Социальная успешность», «Потребность в познании» и «Жизнеобеспечение». Функционально-регулятивный компонент обеспечивает самоактуализационную активность посредством позитивного самоотношения, внутреннего локуса контроля, преодоления фрустрирующих ситуаций, творческой активности. Его структуру составляют факторы «Локус контроля», «Фрустрация»,

¹⁵⁹ Самаль, Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Ярославль, 2008. – 23 с.

«Самоотношение», «Самоактуализационная тенденция». Базовым является ценностно-смысловой компонент.

Уровень профессиональной направленности оказывает значительное влияние на смысложизненные ориентации, уровень субъективного контроля и мотивационную структуру личности студента. Чем выше уровень профессиональной направленности студента, тем осмысленнее, продуктивнее жизнь и выше ответственность за всевозможные достижения в ней, воплощение и реализацию целей, ценностей и смыслов. В структуре самоактуализации студентов с высоким уровнем профессиональной направленности базовым является функционально-регулятивный компонент, представленный фактором «Самоактуализационная тенденция», что отражает активное стремление к познанию и развитию себя. У студентов с низким уровнем профессиональной направленности – ценностно-смысловой компонент представлен фактором «Результативность жизни», что отражает неудовлетворенность достигнутыми результатами, неуверенность в самостоятельном построении жизни, негативное самоотношение.

Фактор «форма обучения» не оказывает существенного влияния на иерархию структурных компонентов самоактуализации. Иерархия относительно стабильна у студентов обеих форм обучения: ценностно-смысловой, мотивационно-потребностный, функционально-регулятивный компоненты. Однако этапы учебно-профессиональной деятельности оказывают влияние на содержание и иерархию структурных компонентов самоактуализации у студентов дневного отделения в большей степени, чем у студентов заочного отделения. Структура самоактуализации студентов дневного отделения изменяется в зависимости от кризисных периодов, закономерно возникающих в учебно-профессиональной деятельности. Формирование учебно-профессиональной и профессиональной идентичности (3-й и 5-й курсы), сопровождается доминированием функционально-регулятивного компонента.

А.А.Сидорова¹⁶⁰ считает, что существуют общие закономерности развития адаптационного потенциала личности в ходе обучения в вузе, свойственные студентам различных высших учебных заведений. В ходе обучения в вузе адаптационный потенциал изменяется неравномерно, что обусловлено отношением к вузу и профессии, системой ценностей и определенными психическими характеристиками (оптимальный уровень тревожности, нервно-психическая устойчивость, высокий уровень мотивации к обучению, мотивация на успех, коммуникативные способности,

¹⁶⁰Сидорова, А.А. Развитие адаптационного потенциала личности в процессе обучения в вузе. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 - психология развития, акмеология. – Саратов, 2009. – 21 с.

дисциплинированность, самоконтроль поведения, уровень агрессивности, уверенность в себе, интернальность).

М.Н.Филатова¹⁶¹ полагает, что социокультурная среда представляет собой сложное многоуровневое образование, в рамках исследования которого существует два базовых подхода: как совокупности выделенных на макроуровне факторов, влияющих на формирование конкретной личности; и как сферы непосредственно влияющих на личность взаимодействий, микросреды, в которой она действует и осуществляет коммуникацию. При изучении социокультурной среды вуза возможно использование обоих подходов, позволяющих типологизировать факторы, влияющие на формирование личности, и в соответствии с ними сформулировать принципы управления социокультурной средой вуза.

Одним из главных (и поддающимся эмпирической операционализации) элементов социокультурной среды вуза является ценностно-нормативная база, во-первых, общества в целом, во-вторых, складывающаяся в рамках образования как института, в-третьих, закрепившаяся в конкретном вузе. На каждом из уровней возможно выделение набора факторов, влияющих на ее формирование. На уровне конкретного вуза ценностно-нормативная база непосредственно отражается во всех элементах учебного процесса: в учебных планах, программах, учебниках, в деятельности преподавателей и администрации.

Управление социокультурной средой вуза – это механизм целенаправленного воздействия на содержание образования вуза, формы, методы и средства осуществления образовательных процессов, реализуемого посредством корректировки ценностных установок субъектов управления (студентов и преподавателей).

При этом М.Н.Филатова подчеркивает, что компетенция – это специфическая расположенность к эффективному исполнению определенных действий в конкретной сфере деятельности, подразумевающая применение и использование узкопредметных знаний, специфических для данной деятельности навыков, способов и категорий мышления, осознание ответственности выбора той или иной стратегии действий. Специфическая роль образования в современном глобализирующемся и динамично развивающемся мире предопределяет необходимость целенаправленного формирования, в первую очередь, общекультурных компетенций учащихся, что и выступает главной целью управления социокультурной средой вуза.

¹⁶¹Филатова, М.Н. Конструирование социокультурной среды вуза в условиях компетентного подхода к образованию. // Автореф. дис. ... доктора социол. наук: 22.00.08 – социология управления. – М., 2012. – 42 с.

Таким образом, процессы управления социокультурной средой в вузе могут быть адекватно описаны как ее социальное конструирование, под которым подразумевается такой его способ, при котором последовательно реализуется заранее разработанная (исходя из конкретных функций и непосредственно стоящих перед вузом задач и целей) модель управленческой деятельности. Адекватным средством исследования социокультурной среды вуза является ее мониторинг, в ходе которого рассматриваются различные аспекты социального настроения главных субъектов образовательного процесса в вузе – студентов и преподавателей. Социокультурная среда вуза представляет собой синергетическое взаимодействие четырех основных компонентов: сообщество, социальные связи, социальные нормы, социальные процессы. Компетенции в этом контексте выступают как умение и готовность существовать в различных локальных сообществах и сообществе в целом, устанавливать и эффективно реализовывать разнообразные социальные связи на основе понимания и принятия социальных норм, успешно адаптироваться к социальным процессам или инициировать их.

В результате конструирование социокультурной среды вуза, ориентированное на формирование общекультурных компетенций студентов, осуществляется как целенаправленное воздействие через реализацию последовательных этапов: экспертиза состояния среды и выявление проблем, требующих изменений, предполагающей выяснение того, можно ли решить проблему через изменение социальных связей и/или социальных норм в уже существующих локальных сообществах или требуется создание новых; - определение и изыскание необходимых ресурсов; определение норм и установление новых социальных связей.

Л.Ж.Караванова¹⁶² считает, что профессиональное становление специалиста по социальной работе является результатом развития специальных, личностных, деловых и нравственных качеств. Нравственное развитие входит в структуру профессионализма специалиста по социальной работе, регулирует уровень самосознания и саморазвития. Будущие специалисты по социальной работе должны обладать комплексом личностных характеристик, позволяющим эффективно работать с людьми, нуждающимися в социально защите и помощи.

М.А.Федорова¹⁶³ подчеркивает, что формирование учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего

¹⁶² Караванова, Л.Ж. Профессионально-личностное развитие специалиста по социальной работе в период вузовского обучения. // Автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – М., 2012. – 43 с.

¹⁶³ Федорова, М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Орел, 2011. – 41 с.

обучения в вузе будет эффективным, если учебная самостоятельная деятельность рассматривается как дидактический феномен, представляющий собой сложную, динамически развивающуюся многоуровневую целостность, образуемую взаимосвязью целевых, мотивационно-потребностных установок субъектов учебной деятельности, ее дидактически целесообразных содержательных, управленческих, результативных и рефлексивных компонентов, и определяющий механизм установления функциональных отношений между компонентами процесса обучения, обеспечивающий переход содержания образования из внешней (организационной) плоскости учебного процесса во внутреннюю (личностную) плоскость, с последующей реализацией этого содержания в практической деятельности обучающихся; разработана целостная концепция формирования учебной самостоятельной деятельности, для которой общенаучной основой выступает системный и историко-педагогический подходы, теоретико-методологической стратегией – личностно-деятельностный и герменевтический, а практико-ориентированной тактикой – компетентностный и полисредовой подходы, определяющие выбор целей, задач, содержания, а также достижение рационального результата учебной самостоятельной деятельности студентов; ядром концепции является совокупность тенденций, закономерностей и соответствующих им принципов формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе высшего профессионального образования; содержательно-смысловым наполнением выступает концептуальная модель, включающая методологическую, теоретическую и практико-ориентированную составляющие, определяющие теоретические основы формирования учебной самостоятельной деятельности студентов и практические механизмы их реализации в процессе личностно развивающего обучения в вузе; процесс формирования учебной самостоятельной деятельности студентов строится с учетом методического обеспечения, представляющего собой полисредовую реальность для раскрытия личностного потенциала обучающихся, обуславливающего их развитие и саморазвитие; концептуальная модель реализуется посредством технологии, обеспечивающей аккумуляцию внутреннего образовательного потенциала личности для ее профессионального становления и самореализации в процессе образования и самообразования.

Таким образом, критериями эффективности личностно ориентированного подхода в работе по развитию учебной самостоятельности студентов, включенных в структуру персонифицированного образования, могут быть: осмысленность жизни, признание главными в ней ценностей роста и развития; позитивное восприятие себя, других, выбранной профессии, рассмотрение ее как возможности реализовать собственные интересы, задатки и ценности; интернальность; креативность; открытость к жизни и готовность постоянно учиться.

Глава 5. **ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСНИФИКАЦИИ ВЫСШЕГО** **ОБРАЗОВАНИЯ**

5.1. Компетентностный подход как условие персонификации высшего образования

В настоящее время разработаны продуктивные подходы к обеспечению теоретической и технологической базы подготовки специалистов в условиях вуза (С.И.Архангельский, Е.В.Бондаревская, А.А.Вербицкий, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, М.М.Левина, В.А.Сластенин, Г.С.Сухобская, В.Д.Шадриков, Н.М.Яковлева и др.), выделены особенности подготовки профессионально-педагогических кадров для начального и среднего профессионального образования (С.Я.Батышев, В.П.Беспалько, А.К.Гастев, Е.Д.Колегова, П.Ф.Кубрушко, Г.М.Романцев, И.П.Смирнов, Б.А.Соколов, Е.В.Ткаченко и др.), созданы концепции компетентностно ориентированного образования (Л.И.Анцыферова, Ю.В.Варданян, В.И.Байденко, П.В.Беспалов, В.А.Болотов, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Г.А.Ларионова, А.К.Маркова, Е.И.Огарев, А.Ю.Петров, В.В.Сериков, В.А.Сластенин, А.В.Хуторской и др.), активизировалось исследование проблемы управления подготовкой специалистов профессионально-педагогического профиля (Н.Н.Булынский, А.Я.Найн, М.В.Никитин, Ю.Н.Петров, В.А.Федоров, Е.В.Яковлев и др.). Однако, несмотря на интерес исследователей и значительность полученных научных результатов, данная проблема по-прежнему в достаточной степени не решена.

И.А.Зимняя определяет компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека; «компетентность, по ее мнению, всегда есть актуальное проявление компетенции» (компетентность – это владение студентом соответствующей компетенцией). Иными словами, компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Профессиональная компетентность будущего педагога рассматривается В.А.Сластениным, как единство его теоретической и практической готовности и способности к осуществлению педагогической деятельности.

Компетентностный подход, научные основы которого представлены в работах Э.Ф.Зеера, И.А.Зимней, Г.К.Селевко, А.В.Хуторского, М.А.Чошанова и др., выступает в нашей концепции практикоориентированной тактикой исследования, позволяя раскрыть структуру профессиональной

компетентности обучаемых специалистов (конечной цели профессиональной подготовки и управления ею), выявить основные факторы, влияющие на результативность управленческого процесса, а также фактические направления его осуществления.

Е.А.Гнатышина¹⁶⁴ считает, что компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения требует создания специальной концепции и новых моделей взаимодействия субъектов вузовского образовательного процесса, направленного на развитие профессиональной компетентности выпускников. На процесс подготовки в системе вуза значительное влияние оказывает внешняя среда – ожидания общества в появлении на рынке труда адекватного его запросам «человеческого капитала», переход на двухуровневую систему высшего образования, усложнение и расширяющаяся интеграция всех видов профессиональной деятельности. В таких условиях возрастает роль социального партнерства как института, обеспечивающего построение принципиально новых отношений между всеми субъектами социальной инфраструктуры, заинтересованными в квалифицированном, конкурентоспособном специалисте: вузом как организатором подготовки, работодателями, обеспечивающими трудовые и социальные гарантии выпускников, органами региональной государственной власти, обладающими реальными возможностями согласования действий всех участников. Введение в действие образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе и являющихся государственной нормой, регулирующей качество образования, повышает возможности разработки и реализации новых моделей компетентностно ориентированного управления образованием.

К основным положениям компетентностного подхода Е.А.Гнатышина¹⁶⁵ относит следующие:

- компетентностный подход ориентирован на установление связи вузовского образовательного процесса с требованиями внешней среды с целью совершенствования управления профессиональной подготовкой в направлении формирования у будущего специалиста актуального набора профессиональных компетентностей;

¹⁶⁴Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Челябинск, 2008. – 41 с.

¹⁶⁵Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Челябинск, 2008. – 41 с.

-
- компетентность как открытая, развивающаяся система определяется уровнем развития личности во всех ее сферах, формируется в деятельности и ориентирована на удовлетворение потребностей общества;
 - составляющими профессиональной компетентности выступают необходимые для выполнения деятельности знания, умения, профессионально значимые качества, опыт, направленность личности и др.;
 - формирование профессиональной компетентности у студентов требует соответствующего уровня профессионально-педагогической и управленческой компетентности преподавателей и других субъектов процесса профессиональной подготовки;
 - степень сформированности профессиональной компетентности определяется активностью субъектов и соответствием процесса профессиональной подготовки их индивидуальным особенностям.

Идеи компетентностного подхода позволили Е.А.Гнатышиной представить структуру профессиональной компетентности педагога профессионального обучения. В данной структуре автором определены два крупных центральных блока: блок адаптивных (стартовых) и блок локомотивных («продвигающих») компетенций. В состав первого – адаптивного – блока входят модуль инвариантных стартовых компетенций, формирование которых предусмотрено государственными стандартами ВПО, и модуль вариативных стартовых компетенций, которые выделены в региональной части стандартов профессионально-педагогического образования. Второй центральный блок нашей модели – локомотивный, или «продвигающий», – включает три блочные подструктуры, имеющие стратегическое назначение: блоки профессионально-продолжительных (метатеоретических, метатехнологических), профессионально-креативных (системно-проектировочных, научно-творческих) и рефлексивно-коммуникативных (рефлексивно-оценочных, эмоционально-волевых) компетенций. Совокупность указанных блоков (блочных подструктур) позволяет обеспечить перспективную (стратегическую) направленность профессиональной компетентности выпускников.

Содержание ядра концепции представлено совокупностью трех групп закономерностей, соответствующих организационному, педагогическому и профессионально обусловленному аспектам управленческой деятельности, а также соответствующих им специфических и общих принципов. Каждая группа закономерностей включает атрибутивную закономерность, закономерность обусловленности и закономерность эффективности.

Совокупность организационных закономерностей включает:

- атрибутивную закономерность – компетентностно ориентированное управление как организационно-иерархическая структура согласуется со строением управления профильной профессиональной подготовкой и

оказывает на него прямое диверсификационное влияние. С данной закономерностью связаны принципы структурной полноты; функционально-целевой отграниченности и организационно-структурной мобильности;

- закономерность обусловленности – организационное структурирование компетентностно ориентированного управления детерминировано контекстом дуальной образовательной среды и выражается в распределении полномочий и ответственности между субъектами профессиональной подготовки. Данной закономерности соответствуют принципы делегирования полномочий; экспликационного структурирования; единства управления и самоуправления;

- закономерность эффективности – результативность организационного взаимодействия при компетентностно ориентированном управлении имеет вариативный характер и зависит от своевременного инвестирования в данный процесс необходимых ресурсов. Данная закономерность предполагает реализацию принципов информационной сопряженности; комплексности ресурсного обеспечения; учета индивидуальных особенностей участников управленческого процесса.

Совокупность закономерностей педагогического взаимодействия включает:

- атрибутивную закономерность – компетентностно ориентированное управление характеризуется минимизацией отклонения в развертывании процесса подготовки педагогов профессионального обучения в вузе от нормативно заданного, отражающего оптимальную траекторию его развития. С данной закономерностью связаны принципы непрерывного наблюдения и оперативного воздействия; синхронизации управленческих воздействий; стратегической дееспособности;

- закономерность обусловленности – содержание компетентностно ориентированного управления детерминировано характером проявляющегося противоречия между ситуативно-педагогическими условиями образовательного процесса и требованиями к его настоящему состоянию, ресурсным обеспечением и опытом инновационно-управленческой деятельности педагогического состава вуза. Данной закономерности соответствуют принципы активности и творческой самореализации субъектов управления; партисипативности; обогащения ресурсного обеспечения;

- закономерность эффективности – эффективность компетентностно ориентированного управления определяется адекватностью информационно-диагностического сопровождения взаимодействия субъектов процесса профессиональной подготовки. Данная закономерность предполагает реализацию принципов снижения неопределенности; своевременного оповещения; обязательности.

Совокупность профессионально обусловленных закономерностей включает:

• атрибутивную закономерность – составляющая основу компетентностно ориентированного управления профессиональная компетентность педагогов профессионального обучения обладает потенциалом для развития, выступает условием и результатом интеграционных образовательных процессов в вузе и за его пределами. С данной закономерностью связаны принципы комплексности; единства и преемственности; непрерывного совершенствования;

• закономерность обусловленности – требования к содержанию профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения имеют исторический характер, определяются приоритетными направлениями государственной политики в области образования и спецификой рынка труда. Данной закономерности соответствуют принципы перспективности; профессиональной направленности; непротиворечивости;

• закономерность эффективности – содержательная полнота компонентов профессиональной компетентности обеспечивается непрерывными мониторинговыми мероприятиями по изучению условий трудовой деятельности педагогов профессионального обучения, ресурсного обеспечения процесса подготовки в вузе и управленческой компетентности преподавательского состава вуза. Данная закономерность предполагает реализацию принципов повышения квалификации преподавательских кадров; информативности; диагностической обеспеченности.

Совокупность общих для всех закономерностей принципов составляют принципы целенаправленности, системности, плановости, непрерывности, гуманизма, научности.

Таким образом, компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения представляет собой системно структурированный, открытый, динамичный организационно-педагогический процесс, включающий совокупность целенаправленных воздействий на все факторы дуальной образовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер бинарной квалификации выпускников профильного вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в непрерывно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих рабочих.

Структура профессиональной компетентности педагога профессионального обучения включает: блок адаптивных («стартовых») и блок локомотивных («продвигающих») компетенций. В состав первого – адаптивного – блока входят модуль инвариантных стартовых компетенций, формирование которых предусмотрено государственными стандартами ВППО, и модуль вариативных стартовых компетенций, которые выделены в региональной части стандартов профессионально-педагогического образования. Второй центральный блок нашей модели – локомотивный, или «продвигающий» – включает три блочные подструктуры, имеющие

стратегическое назначение: блоки профессионально-продолжительных, профессионально-креативных и рефлексивно-коммуникативных компетенций.

Реализация концепции компетентностно ориентированного управления с целью получения желаемого результата, требует создания комплекса условий: а) интеграция содержания, технологического и научно-методического сопровождения образовательной подготовки в соответствии с ее приоритетами; б) развитие творческого потенциала субъектов компетентностно ориентированного управления; в) мониторинг инновационно-управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза.

Изучению теоретических и практических аспектов управления, принятия решений, созданию систем управления, систем поддержки принятия решений, использованию экономико-математического инструментария для поддержки принятия решений посвящены работы многих зарубежных и российских ученых, таких, как М.Эддоуса, Р.Стэнсфилда, Т.Саати, Р.Беллмана, Л.А.Заде, В.Деминга, Г.Вагнера, М.Г.Гафта, Х.Таха, В.Ш.Рапопорт, Я.Р.Рельян, М.Робсона, Р.Л.Кини, Х.Райфа, В.И.Кнорринга, Скотта Мортон, Д.Пауэра, Р.Спрага, Е.П.Голубкова, О.П.Гуджояна, Е.М.Мошкова, Р.А.Фатхутдинова, Б.Г.Литвак, А.И.Орлова, С.Л.Печерского, А.М.Карякина, С.П.Бобкова, А.Н.Ильченко, М.Б.Ермолаева и др. В работах этих и других ученых затрагиваются вопросы, связанные с теорией и диагностикой управления, исследованием систем управления, критериями и методами принятия решений, построением моделей и разработкой управленческого решения.

С.В.Беляева¹⁶⁶ считает, что система поддержки принятия решений (СППР) вуза – это интеллектуальный компонент корпоративной информационной системы (КИС), базирующаяся на методике реализации компетенций кадровых ресурсов вуза в условиях применения проектного управления. СППР позволяет ЛПР принимать решения, основываясь на данных (оптимальное решение в программе TORA), полученных в результате реализации экономико-математической модели инструментальными средствами.

В качестве проектных подразделений выделяют подразделения вуза – временные трудовые коллективы (ВТК), которые организуются как структурные подразделения вуза на срок действия договоров, члены которых работают по трудовым соглашениям или на контрактной основе.

¹⁶⁶Беляева, С.В. Разработка системы поддержки принятия решений в вузе с применением проектно-ориентированного и компетентностного подходов. // Автореф. дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.13 – математические и инструментальные методы экономики. – Иваново, 2012. – 20 с.

Условно говоря, сотрудник вуза преподает на одной из кафедр вуза, но в то же самое время он может участвовать в реализации проекта.

Возможен вариант участия и в нескольких проектах. Из персонала различных структурных подразделений (отделов, кафедр) формируется кадровый резерв для ВТК из числа профессорско-преподавательского состава, научных работников, квалифицированных специалистов, который в свою очередь и распределяется по проектным идам деятельности. Реализация проектного управления в вузе подразумевает, что университет является заказчиком проекта, а также обеспечивает проект ресурсами. В результате принятых руководством решений и определяется размер проектной группы. СППР позволяет из всего кадрового резерва вуза выбрать наиболее компетентных людей, которые смогут реализовать проект, обозначенный руководством вуза.

Е.Н.Трущенко¹⁶⁷ считает, что в русле компетентностного подхода должны быть определены структура и содержание самостоятельной работы студентов, способствующие личностному включению будущего специалиста в процесс освоения профессиональной деятельности и формирования у него профессионально значимых качеств: интеллектуальности, ответственности, креативности, коммуникативности, информационной культуры, способности к самообразованию. В его исследовании разработан комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективную организацию самостоятельной деятельности студентов в вузе в контексте компетентностного подхода: обеспечение мотивационно-ценностного отношения студентов к самостоятельной работе посредством развития их внутренней, внешней и процессуальной мотивации; проектирование учебных курсов как системы профессионально ориентированных задач, решение которых позволяет осуществить планомерный переход от учебной деятельности студента к профессиональной деятельности будущего специалиста; методическое оснащение самоорганизации учебной деятельности студентов с использованием возможностей телекоммуникационных технологий; обеспечение контроля за самостоятельной работой студентов на основе мониторинга процесса профессионального становления личности будущего специалиста.

Важным условием подготовки конкурентоспособного специалиста Н.В.Третьяков¹⁶⁸ тоже называет компетентностный подход, обеспечивающий формирование профессиональных компетенций специалиста.

¹⁶⁷Трущенко, Е.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов. // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2009. – 168 с.

¹⁶⁸Третьякова, Н.В. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях реализации компетентностного подхода. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2010. – 22 с.

Профессиональная компетентность – это детерминанта успешной деятельности специалиста, объем его знаний и умений, сплав опыта и личностных качеств, т.е. всех тех потенциальных возможностей, которые важны для достижения высокого результата в профессиональной деятельности и конкурентоспособности на рынке труда.

К настоящему времени проведен ряд исследований (О.Н.Арефьев, Ю.С.Тюников, В.И.Шаповалов и др.), в которых рассматривалась проблема конкурентоспособности (дефиниции, социально-психологическая структура, методика оценки, некоторые подходы к подготовке конкурентоспособного специалиста и др.). Более широко данная проблема разрабатывалась в теории менеджмента зарубежных (И.Ансофф, А.Вайсман, Ф.Вудкок, А.Мескон, Т.Санталайнен и др.) и отечественных ученых (В.А.Дятлов, Е.Б.Попова, В.В.Травин, Р.А.Фатхутдинов и др.). Так, в работах отечественных исследователей контекстно изучались: способность личности адаптироваться к изменяющимся условиям (В.М.Зуев, С.В.Кульневич, П.М.Новиков и др.); социализация и рефлексия (В.С.Агеев, А.А.Бодалев, Т.М.Давыденко, Ю.Н.Кулюткин, П.П.Савченко, С.Ю.Степанов, Е.В.Якимова и др.); мотивация (В.Г.Асеев, Л.И.Божович, О.С.Гребенюк, А.К.Маркова и др.); такие качества личности, как активность, настойчивость, целеустремленность, воля, готовность к сотрудничеству как факторы конкурентоспособного взаимодействия (Е.Л.Доценко, А.А.Кроник, А.П.Панфилова, Л.А.Петровская, Л.Н.Собчик и др.); синергизм (В.И.Аршинов, В.Г.Буданов, Ю.И.Левин, Т.Г.Райкова, Д.И.Трубецков и др.); самореализация и самоорганизация (К.А.Абульханова-Славская, В.И.Андреев, Л.Г.Брылева, А.Ю.Ефремов, Ю.М.Орлов, М.И.Рожков и др.); профессиональное самоопределение (В.А.Бодров, Е.И.Головаха, В.П.Зинченко, Е.А.Климов, Ю.П.Поваренков, Н.С.Пряжников и др.); способность к эффективному принятию решений (А.В.Карпов, В.С.Юкаев и др.).

В зарубежных исследованиях представлены некоторые структурные компоненты конкурентоспособности личности: самоактуализация (А. Маслоу, Ф. Перл, К. Роджерс, Э. Шостромо и др.); стратегия выигрыша (М. Джеймс, Д. Джонгвард и др.); способность к самоутверждению, самообучению (Е. Мелибруда, К. Роджерс и др.); ассертивность (Р.Алберти, В.Каппони, Т.Новак, М.Эммонс и др.); жизненная успешность (В.Ф.Биркенбиль); смысложизненная ориентация, конгруэнтность (М.Перл, К.Роджерс, В.Франкл и др.).

В ряде исследований последних лет разрабатывалась и проблема компетентностного подхода в подготовке специалистов¹⁶⁹. Так, созданию общетеоретического фундамента данной проблемы способствовали публикации М.В.Аверина, А.А.Бодалева, Э.Ф.Зеера, В.А.Кан-Калика, Л.Н.Когана, Н.В.Кузьминой, В.Я.Ляудис, А.К.Марковой, С.И.Никитина, Ю.И.Саненко, А.Н.Юйтхед и др.

В работах В.А.Адольфа, Г.И.Аксеновой, А.Г.Бермуса, В.В.Буткевич, Ю.В.Варданяна, И.А.Зимней, Н.Е.Мажар, Н.Н.Нацаренус, Л.С.Подымовой, В.А.Сластенина, Г.М.Храмовой и др. компетентность представлена как свойство личности, развиваемое в процессе обучения и воспитания. Однако это свойство рассматривается авторами с разных позиций – в основном с точки зрения знания компонента.

В публикациях А.Н.Журавлева, В.Ландшеера, В.П.Симонова, Н.Ф.Талызиной, М.А.Чошанова, Р.К.Шакурова, В.М.Шепеля, А.И.Щербакова предпринята попытка исследования компетентности с позиции задачного подхода к деятельности профессионала. Некоторые ученые (П.Р.Атутов, С.Я.Батышев, А.П.Беляева, В.С.Безрукова, А.А.Деркач, Э.Ф.Зеер, Д.Мертенс, Л.М.Митина и др.) осуществили структуризацию компетенций, представив весьма интересные суждения и оценки по вопросу разных их видов.

Наконец, в ряде работ (И.Г.Агапов, Е.И.Гарбер, М.Т.Громкова, А.А.Деркач, В.А.Кальней, Дж. Равен, С.Е.Шишов и др.) проведен анализ понятий «ключевые квалификации» и «ключевые компетенции», показаны их взаимосвязь и свойства.

Н.В.Третьяков¹⁷⁰ выдвигает в своем исследовании следующие положения: понимание сущности компетентностного подхода как условия, детерминирующего успешное формирование конкурентоспособного специалиста, должно осуществляться на основе построения понятийного тезауруса проблемы, включающего: 1) понятия, характеризующие конкурентоспособную личность; 2) понятия о свойствах компетентностного подхода как теоретической основы подготовки конкурентоспособного специалиста, ее механизмах и технологиях; 3) понятия, связанные с моделированием и организацией такого процесса в системе вузовского образования.

Таким образом, компетентностный подход, выступая в качестве новой методологии проектирования и организации образовательного про-

¹⁶⁹ Митяева, А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. 43 с.

¹⁷⁰ Третьякова, Н.В. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях реализации компетентностного подхода. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2010. – 22 с.

песса, гуманистический в своей основе, должен наряду с передачей студенту совокупности знаний, умений и навыков обеспечивать его личностное развитие, формирование широкого научного кругозора, междисциплинарного видения проблем, способности к творчеству, самообучению и освоению общечеловеческих ценностей; применение компетентностного подхода как условия подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе требует реальных изменений в стратегиях педагогического целеполагания, отборе и конструировании содержания учебного материала, организации образовательной деятельности, планировании и оценивании результатов обучения; процесс формирования конкурентоспособного специалиста должен отвечать требованиям целостности и носить управляемый характер.

Осуществление такого процесса у Н.В.Третьякова¹⁷¹ опирается на профессионально-личностную модель выпускника вуза, которая в структурном плане включает: ценностно-смысловые ориентации студента как будущего специалиста; характеристики и параметры формируемых компетенций и качеств личности; модель процесса формирования конкурентоспособного специалиста в концептуальном плане должна включать: общую цель и конкретизированные дидактические задачи, принципы (целостности, системности, целенаправленности, индивидуализации, сотрудничества, гуманизации), компоненты (когнитивный, мотивационно-поведенческий, психологический, прогностический), педагогические условия (сформированность положительных мотивов, поэтапное усложнение целей, содержания и методов деятельности, применение личностно ориентированных методик), этапы развития (диагностический, формирующий и результативно-оценочный); процесс подготовки конкурентоспособного специалиста на основе компетентностного подхода предполагает реализацию таких технологий, которые функционируют в педагогическом пространстве и проявляются, с одной стороны, как способы конкурентоспособного поведения личности (включая способы социокультурной ориентации и саморазвития), а с другой - как средства управления процессом формирования конкурентоспособного специалиста.

В качестве дидактических компонентов процесса подготовки конкурентоспособного специалиста в работе Н.В.Третьякова выделены и подробно охарактеризованы: нормативные требования к образовательному процессу в контексте компетентностного подхода; педагогическое структурирование целей учебного процесса; содержание дидактического про-

¹⁷¹Третьякова, Н.В. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях реализации компетентностного подхода. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2010. – 22 с.

песса (учебные планы и программы) и способы его конструирования; система принципов организации.

В.Ю.Шаронин¹⁷² подчеркивает, что в системе профессиональной подготовки специалиста важное место принадлежит курсам по выбору студентов. Существующая система профессионального образования сможет обеспечить сочетание требований рынка труда, интересов студента и возможностей вуза в соответствии с достижениями науки и передовой практики, если элективные курсы формируются на основе компетентного подхода и направлены на решение частных образовательных задач, обеспечивающих качественную подготовку специалиста; выбор элективных курсов студентами учитывает потребности рынка труда, требования к качеству профессионального образования и возможности выпускника к самореализации; содержание элективного курса обеспечивает решение частной образовательной задачи (информационной, прикладной, личностной); каждый элективный курс обеспечивается адекватной технологией обучения.

М.В.Рудин¹⁷³ считает, что образовательная деятельность студентов вуза с позиции компетентного подхода будет эффективной, если уточнен и обоснован перечень профессионально значимых компетенций будущих специалистов, которые формируются в процессе спортивно-оздоровительной деятельности, определены критерии, показатели и уровни их сформированности; определены направления, содержание, цели, задачи, формы спортивно-оздоровительной деятельности студентов в вузе; разработана теоретическая модель организации спортивно-оздоровительной деятельности студентов в вузе с позиции компетентного подхода; реализуется программа дидактического сопровождения процесса формирования профессионально значимых компетенций студентов.

Е.В.Лебедев¹⁷⁴ полагает, что формирование исследовательской компетентности будущих менеджеров будет эффективным, если эта компетентность будет выступать одним из элементов профессиональной подготовки менеджеров и будет включать в себя способы деятельности, направленные на разрешение проблемы в любой ситуации; творческий под-

¹⁷²Шаронин, В.Ю. Компетентностный подход в формировании содержания и реализации дисциплин по выбору студентов в вузе. // Дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2005. - 165 с.

¹⁷³Рудин, М.В. Компетентностный подход к организации спортивно-оздоровительной деятельности студентов в вузе. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Брянск, 2012. – 22 с.

¹⁷⁴Лебедев, Е.В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ярославль, 2009. – 22 с.

ход к принятию решений в нестандартных условиях; предполагать получение информации, которая необходима для решения новых задач, создания, аккумуляции и оптимизации организационного знания с использованием широкого спектра методов; если модель исследовательской компетентности будущего менеджера будет разработана с учетом тенденций развития высшего профессионального образования, в которой на основе системного подхода в форме кластера будут представлены составляющие исследовательской компетентности: «системность», «превентивность», «инновативность», «прогностичность», «ментальность»; если в процессе обучения в контексте компетентностного подхода будет использоваться комплекс методов (метод проектов, портфолио, игротехнический метод, исследовательские работы студентов), отвечающий исследовательскому принципу и принципу «принятия решений».

Г.А.Папуткова¹⁷⁵ предлагает концептуальную модель организации профессионального экологического образования студентов в вузе на основе компетентностного подхода, которая охватывает два взаимосвязанных уровня, обеспечивающих целостное всестороннее осмысление объекта исследования и практическую реализацию теоретических конструктов: методологический базис, отражающий онтологические, антропологические и аксиологические представления, выражающие общие сущностные характеристики экологического образования, и педагогическую систему, трансформирующую эти представления в образовательные концепты в соответствии с выбранными методологическими основаниями. Дидактическая система Г.А.Папутковой, разработанная на основе концептуальной (теоретической) модели, должна обеспечивать сущностное преобразование всех системообразующих компонентов образовательного процесса (цель, содержание, методы и формы, средства) в соответствии с общими онтологическими, антропологическими и аксиологическими ориентирами современного экологического образования. В результате научно-методическое обеспечение в условиях кардинального преобразования организационных основ образовательного процесса становится не просто вспомогательным учебным средством, а важнейшим условием и фактором комплексности и целостности преобразований.

Н.М.Миняева¹⁷⁶ считает, что актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента как процесс поиска и реализации инновационных идей самообразования и самообразовательной деятельности

¹⁷⁵ Папуткова, Г.А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. - Нижний Новгород, 2008. - 43 с.

¹⁷⁶ Миняева, Н.М. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. - Оренбург, 2011. - 43 с.

предполагает проектирование образовательного процесса на основе стандартов третьего поколения, обеспечивающих смену стиля, формы, сути образовательной деятельности, методологии индивидуальных образовательных маршрутов и достижений студента, преподавателя, их взаимодействия с социумом. Это становится реальностью благодаря созданию культуросообразовательной среды вуза, обеспечивающей как доступ студента к ресурсу самообразовательной деятельности – открытой, динамической, уровневой педагогической системе, так и положительные преобразования в личностной сфере и способах целеполагания самообразовательной деятельности субъекта.

При этом Н.М.Миняева подчеркивает, что актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента будет успешной, если раскрытие сущности понятий «ресурс самообразовательной деятельности», «актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента», «самообразовательная компетентность», «культуросообразовательная среда вуза» становится основой разработки содержания процесса актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента.

Автором обоснована ведущая идея, определяющая стратегию разработки деятельностно-компетентностной концепции актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента, раскрыта сущность данной идеи, конкретизируемая в принципах деятельности, обеспечивающих перевод потенциальных возможностей студента как субъекта познания в явные, действительные способы самообразования. В основаниях концепции Н.М.Миняевой лежат деятельностно-компетентностный подход, отражающий и предопределяющий специфику самообразовательной деятельности студента в её взаимосвязи с образовательной деятельностью; закономерности, в которых заложены конкретные педагогические ориентиры разработки принципов актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента; принципы, обеспечивающие реализацию актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента; сконструированная структурно-содержательная модель актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента, отражающая целостность процесса актуализации в инвариантной (методологической) и вариативной (содержательной, технологической, рефлексивной) частях, позволяет корректировать самообразовательную деятельность студента.

Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента у М.Н.Миняевой организована таким образом, что включение студента в общественно и личностно значимую деятельность, развитие мотивов самообразования, информирование его о сущности и способах самообразовательной деятельности, развитие умений (самоорганизации деятельности, информационно-аналитических, рефлексивных) обеспечивают формирование самообразовательной компетентности студента. Содержание

процесса актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента в деятельности преподавателя осуществляется с помощью инновационной технологии, становящейся методом формирования самообразовательной компетентности студента, базируется на использовании диалогических, дискуссионных форм, психологических тренингов, метода кейс-стади, методов развития рефлексивного мышления; включение студента в культуросамообразовательную среду вуза в процессе обучения и в период производственной практики сочетается с его ориентациями на ценности самообразования, определяющими формирование его самообразовательной компетентности.

Проблема формирования, например, математической компетентности студентов отражена в диссертациях Д.А.Картёжникова, С.А.Севастьяновой (для студентов экономических специальностей), С.А.Шунайловой (для будущих менеджеров), М.С.Аммосовой (для студентов горных факультетов университетов), С.А.Ярдухиной (для будущих преподавателей математики), М.Л.Палеевой, Т.И.Федотовой (для студентов технических вузов), Г.И.Илларионовой, О.А.Валихановой (для будущих инженеров). Раскрывая сущность понятий «математическая компетентность», «прикладная математическая компетентность», «информационно-математическая компетентность», авторы обосновывают возможность повышения качества математической подготовки посредством реализации профессиональной направленности обучения математике. Вопросы профессионально направленного обучения математике традиционно интересуют исследователей. Различным аспектам профессиональной направленности обучения математике в вузе посвящены работы ведущих отечественных ученых В.А.Далингера, А.Ж.Жафярова, В.М.Монахова, А.Г.Мордковича, В.В.Фирсова, Л.В.Шкериной и др.

Н.А.Бурмистрова¹⁷⁷ отмечает, что одной из современных тенденций развития высшей школы в рамках профессиональной направленности обучения является использование профессионально ориентированных педагогических технологий, к которым относится контекстное обучение. Основная характеристика учебно-воспитательного процесса контекстного типа – моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Концептуальные основы технологии контекстного обучения, созданной А.А.Вербицким, получили дальнейшее развитие применительно к предметной области «Математика» в работах О.Г.Ларионовой, М.В.Носкова, С.А.Ро-

¹⁷⁷ Бурмистрова, Н.А. Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика» на основе компетентностного подхода. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень профессионального образования). – Красноярск, 2011. – 41 с.

зановой, В.А.Шершнёвой, в диссертациях М.С.Аммосовой, О.А.Валихановой, Г.И.Илларионовой, В.А.Львовой, М.Л.Палеевой, Т.И.Федотовой, Е.Б.Чуяко и др.

Анализ методических исследований показывает, что значительный вклад в развитие методической системы обучения математике в общеобразовательной школе и вузе внесли О.Б.Епишева, Т.А.Иванова, В.М.Моныхов, Н.С.Подходова, А.М.Пышкало, Г.И.Саранцев, Н.Л.Стефанова и др. Проблеме проектирования и реализации методической системы обучения математике в вузе посвящены докторские диссертации Н.Л.Стефановой (1996 г.), О.Б.Епишевой (1999 г.), Т.К.Смыковской (2000 г.), В.Р.Майера (2001 г.), М.И.Рагулиной (2008 г.), М.Е.Исина (2010 г.), С.И.Калинина (2010 г.), В.И.Снегуровой (2010 г.), демонстрирующие особенности создания структуры модели методической системы, определение роли ее отдельных компонентов, содержательное наполнение компонентов и пр.

Однако в данных работах не отражены вопросы, связанные с обучением математике в условиях уровневой структуры высшего профессионального образования. Кроме того, среди разработанных методических систем, проектирование которых выполнено с позиций компетентностного подхода, можно выделить лишь методическую систему обучения математике студентов педагогических вузов.

Н.А.Бурмистрова¹⁷⁸ показывает, как можно способствовать достижению высокого уровня современных образовательных результатов в виде сформированности мотивов, ценностей, математических знаний, умений, навыков, опыта деятельности, качеств мышления, рефлексивно-оценочных качеств, которые составляют содержание структурных компонентов математической компетентности студентов.

В.В.Беспалова¹⁷⁹ доказывает, что проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе будет успешным, если выявлена сущность проектирования как компонента профессиональной деятельности преподавателя; теоретически обоснован компетентностный подход к проектированию образовательного процесса в педагогическом вузе; определены принципы проектирования образовательного процесса в вузе; выявлены и учтены особенности проектировочной деятельности преподавателя высшей педагогической школы; разработана технология проектирования образовательного процесса в педагогическом вузе.

¹⁷⁸ Бурмистрова, Н.А. Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика» на основе компетентностного подхода. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень профессионального образования). – Красноярск, 2011. – 41 с.

¹⁷⁹ Беспалова, В.В. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Шуя, 2011. – 21 с.

О.С.Ирба¹⁸⁰, например, подчеркивает, что профессиональная социализация личности студентов-психологов – есть процесс интернализации специального социального знания и опыта с использованием концептуальных процедур включения студента в социальные отношения. Необходимым условием профессиональной социализации студентов-психологов является компетентностный подход, обеспечивающий сформированность ключевых, полифункциональных социально-профессиональных компетенций психолога в качестве результата профессиональной социализации. Частная процессуальная модель профессиональной социализации студентов-психологов в образовательном процессе вуза может быть представлена в виде основы формирования и коррекции компетентности, профессионального опыта и профессиональной культуры студентов-психологов.

Под профессиональной социализацией О.С.Ирба понимает процесс интернализации специального социального знания и опыта с использованием концептуальных процедур включения студента в социальные отношения: активная позиция индивида; интернализация специального социального знания и опыта; агенты, социализации; концептуальные процедуры включения студента в социальные отношения. Выявлено, что профессиональная социализация на основе компетентностного подхода; концептуальные процедуры в рамках данного подхода обеспечивают сформированность ключевых, полифункциональных социально-профессиональных компетенций психолога в качестве результата: успешность в социальной среде – успешность в социальном взаимодействии; способность к самообучению – успешность в социальной среде; рост показателя профессиональной социализированности.

Таким образом, персонификация образования в вузе на основе компетентностного подхода будет обеспечивать положительные результаты, если обучение строить с учетом приоритетной позиции компетентностного подхода, используя методическую систему, основанную на применении личностно ориентированного, деятельностного, системного, технологического подходов к обучению какой-либо дисциплине в контексте ее профессиональной направленности; создании научной концепции профессионально направленного обучения этой дисциплине, включающей цели, принципы обучения, дидактическую модель, отражающую компоненты самой системы; выявлении дидактических условий реализации концепции профессионально направленного обучения на основе компетентностного подхода; проектировании содержательного компонента методической системы с включением комплекса профессионально ориенти-

¹⁸⁰Ирба, О.С. Компетентностный подход как условие профессиональной социализации личности студентов-психологов. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – Курск, 2009. – 20 с.

рованных учебных задач, обеспечивающих реализацию интегративных связей дисциплины с другими дисциплинами; реализации контекстной технологии, определяющей выбор форм, методов, средств обучения, направленных на формирование мотивационно-ценностных ориентаций, предметных знаний, умений, навыков, личностных качеств студентов, составляющих основу общекультурных и профессиональных компетенций выпускников; внедрении компьютерных технологий в процесс профессионально направленного обучения с учетом его содержательного и процессуального компонентов; организации систематического мониторинга предметных образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС ВПО.

5.2. Проектирование персонифицированной системы образования

Персонификация как форма персонологии рассматривается чаще в контексте антропоцентризма. Антропоцентризм ставит человека во главу угла. Одним из конкретных проявлений антропоцентризма можно считать возникновение категории языковой личности (Караулов, 1987).

В исследованиях психологов¹⁸¹ «Персона» раскрывается в модусах «persona» (социальная маска индивида или, согласно западной модели, физиогномические свойства личности); «per se» (личность как внутренняя сущность, самопричинность, существование в себе и данность для себя); «perzon» (духовное основание человека, необходимое условие ценностных отношений и подлинной жизни); «лик» (единство телесного и духовного в личности); «персональное» («представленность» и «персонализация» личности в других людях). «Логос» раскрывается как целокупность научных теорий и культурных «концепций» личности, авторских текстов, повествующих о внутренней и внешней жизни личности. Это также «интеллектуальный орган» динамичного и непрерывного познания, способ понимания и интерпретации различных феноменов личности, способ осмысления личностных феноменов через создание текста. Наконец, «логос» — это определенная культурная форма, способная развивать и порождать новые состояния, свойства и качества личности.

Связи «личности» и «логоса», осмысляемые в персонологии, определяют ее специфику как науки и роль персонолога в ней: персонолог обогащает гуманитарное знание о личности, осуществляет практику персонологического консультирования личности, решает задачи профессио-

¹⁸¹Петровский, В.А. Идея свободной причинности в психологии личности. - В кн.: Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2002. (Серия «Хрестоматия по психологии»). - С.436-448; Петровский, В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории. 2007 (сайт [bim-bad.reality.ru/working ...](http://bim-bad.reality.ru/working...)).

нального и личностного самосовершенствования, интегрирует персонологическую практику в собственные отношения к жизни и помогает другим освоить персонологию как научный и культурный «инструмент» познания, самопознания и повышения качества своей жизни.

Введение в исследовательскую парадигму субъектов текстовой деятельности, говорящего или пишущего (автора) и слушающего или читающего (реципиента), – постулата, объединяющего все прагматические разработки – способствовало перемещению интересов языковедов с таксономии лингвистических единиц в область функциональных характеристик языка и текстовой деятельности, то есть в область изучения языка в действии. Субъективность, являясь одним из фундаментальных свойств естественного языка, выражается в предназначенности его единиц к реализации субъективности текстовой деятельности и текста.

Попытки все более углубленного осмысления феномена языковой личности привели к появлению новых исследовательских направлений – психиатрического литературоведения, в рамках которого осуществляется деление писателей на типы в соответствии с тем мироощущением, которое выражается в их произведениях (Белянин, 1996); семиосоциопсихологии, акцентирующей внимание на знаковом общении как обмене текстуально-организованной смысловой информацией (Дридзе, 1996); биолингвистики – системно-аналитической семиологической области исследования речевых, мыслительных и мнемонических возможностей и способностей человека, с одновременным философским их освещением (Нечипоренко, 1996); лингвистической персонологии, формирующейся на философских концепциях персонологии, персонализма и теории языковой личности (Нерознак, 1996); речеведения как особой области исследований речи во всем многообразии ее коммуникативных и социокультурных проявлений (Шмелева, 1996); контактной лингвистики (Шамне, 1997). Интересен тот факт, что становление когнитивного подхода включает психолингвистику в круг исследований, связанных с установлением природы и видов знания, вовлеченного в пользование языком, проблемами языкового сознания и языковой личности, картины мира и т.д. (Залевская, 1998).

Мнение о том, что для всякого явления языка должен быть найден его психологический источник, что классификация языковых средств должна исходить из их психических субстратов, выведение наблюдаемых языковых данных из того, что язык создан “по мерке” человека, – это мнение высказывалось в мировой и отечественной лингвистике неоднократно (Вежицкая, 1997; Винокур, 1993; Гумбольдт, 1985; Дюнфорт, 1997; Пузырев, 1995; Фосслер, 1966; Шаховский, 1998; Чейф, 1975 и др.). Язык как идеальная система, служащая одним из способов хранения информации и выражения самосознания личности, дает возможность ее

лингвистического познания. Обращение к языку рассматривается сегодня как наиболее простой доступ к сознанию прежде всего потому, что все объяснения о любых объектах выступают для человека в форме вербализованного их описания (Кубрякова, 1992).

Раскрытию сущности персонификации образования как общедидактического принципа посвящены исследования отечественных (Е.И.Огарев, В.Г.Онушкин, В.И.Слободчиков, И.Э.Унт и др.) и зарубежных (А.Норт, К.Роджерс, Г.Шаррельман, В.Штерн и др.) ученых. В научной литературе достаточно глубоко разработаны теоретико-методологические основы формирования и совершенствования профессиональной компетентности, профессиональной культуры специалистов социальной сферы (Е.И.Артамонова, В.П.Байденко, Б.З.Вульф, А.Ю.Гончарук, А.А.Деркач, Г.С.Жукова, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Л.П.Ил-ларионова, Л.Г.Лаптев, Л.В.Мардахаев, А.К.Маркова, Ю.С.Моздокова, Н.И.Никитина, Н.М.Романенко, Е.Г.Силяева, Р.З.Хайруллин и др.). В работах зарубежных ученых (Р.Баркер, М.Доэл, Ф.Парслоу, А.Пинкус, Ш.Рамон, Д.Хоппс, С.Шардлоу и др.) отражены актуальные проблемы непрерывного профессионального образования. В докторских диссертациях последних лет (Н.В.Гарашкина, Т.Ю.Ломакина, И.Г.Металова, А.П.Поздняков, В.В.Сизикова, Т.С.Сумская, Л.В.Федякина и др.) рассмотрены различные теоретико-методологические проблемы и содержательно-технологические аспекты непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в системе «Профильная школа – ссуз – вуз – повышение квалификации».

При разработке концепта «персонифицированный подход в системе ДПО» Т.Э.Галкина¹⁸² исходила из понимания «подхода» как теории, имеющей структуру: гносеологические основания (парадигмы, концепции); ядро теории (сущность, факторы, закономерности, принципы, условия); практические приложения теории (требования и процедура реализации на практике). Концепция реализации персонифицированного подхода в системе ДПО выстраивается на основе выявленных функций, установленных закономерностей, обоснованных принципах, критериях и показателях.

Проведенный Т.Э.Галкиной сравнительно-категориальный анализ позволил сформулировать следующее определение: персонифицированный подход в дополнительном профессиональном образовании представляет собой комплекс парадигматических, семантических и прагматических структур в теории и практике непрерывной профессиональной подготовки специалистов, характеризующий субъектно-ориентированные

¹⁸²Галкина, Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. – М., 2011. – 40 с.

стратегии организации образовательного процесса и педагогического взаимодействия в системе обучения взрослых. Подход как методологическая категория связан с научной парадигмой и опосредуется через нее в своей ценностной составляющей.

Персонализированный подход в системе ДПО специалистов социальной сферы реализуется в контексте парадигмы педагогики поддержки (Б.З.Вульф, О.С.Газман, Л.В.Мардахаев), гуманистической (Ш.А.Амонашвили, Н.Д.Никандров), личностной (Е.В.Бондаревская, В.А.Сластенин, И.С.Якиманская), социокультурной (В.С.Библер, Б.С.Гершунский, А.Ю.Гончарук) парадигм образования.

В 2010 году Т.Э.Галкиной было проведено анкетирование слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки Российского государственного социального университета (384 респондентов – специалистов социальной сферы в возрасте от 25 до 58 лет). По результатам ответов на вопрос: «Какие технологии, формы организации образовательного процесса в системе ДПО Вас привлекают больше всего?» подавляющее большинство респондентов высказалось за интерактивные технологии обучения. Особо были выделены тренинги и мастер-классы, а также выездные занятия в различные типы учреждений социальной сферы (диаграмма 1). В результате опроса в пользу тренингов высказалось 23,5 %, мастер-классов – 22,5 %, выездным занятиям отдали предпочтение – 21% респондентов; деловым играм – 10 %. Лекции, практические и семинарские занятия отметили соответственно – 7,5 %; 9,5 %; 6 % слушателей. Такой результат говорит о желании обучающихся погружаться в исследуемую проблему, самостоятельно решать профессиональные задачи, моделировать ситуации их социально-профессиональной практики, конструировать и проектировать разные подходы к профессиональной деятельности.

В системе ДПО специалистов социальной сферы наиболее эффективны следующие образовательные технологии: интерактивные (обеспечивают диалоговую субъект-субъектную основу учебно-профессионального взаимодействия взрослых обучаемых и преподавателей); контекстно-прикладные (формируют навыки определенного вида деятельности на основе освоения алгоритмов решения конкретных профессиональных задач); интегративно-модульные (обеспечивают межпредметные связи, формирование и развитие системы междисциплинарных профессиональных знаний, умений, компетенций специалиста); проектные (стимулируют учебно-познавательную активность, формируют культуру самообразовательной деятельности; навыки работы в команде и др.).

Для выявления эффективности реализации персонализированного подхода в системе профессиональной переподготовки по программам «Менеджмент организации реабилитации инвалидов», «Менеджер соци-

альной сферы», «Менеджмент оказания реабилитационных услуг» был применен метод экспертной оценки. Группой экспертов оценивалась сформированность у слушателей управленческих компетенций по результатам проявления их в ходе учебных занятий, различных видов семинаров-практикумов, стажировок, выполнения курсовых и дипломных работ.

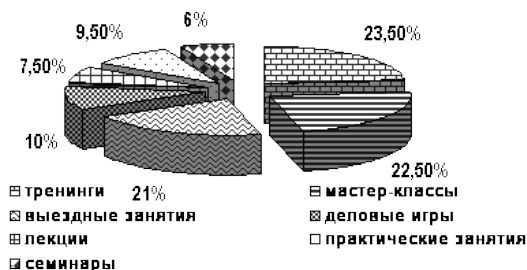


Рисунок 15. Диагностика предпочтений форм занятий в системе ДПО специалистов социальной сферы

На основании полученных результатов Т.Э.Галкиной сделаны следующие выводы и рекомендации. Персонифицированный подход в системе ДПО специалистов социальной сферы является ответом на объективные требования времени, связанные с развитием современного рынка профессионально-образовательных услуг, динамичными изменениями социальной инфраструктуры российского общества, повышением конкуренции на рынке труда. Данный подход востребован специалистом социальной сферы в целях личного и профессионального развития, смены рода занятий. Подход способствует подготовке кадров социальной сферы, умеющих адаптироваться к изменениям в профессиональной среде, содействует жизненному и профессиональному самоопределению, профессионально-личностному росту специалиста. В основе подхода лежит понимание и утверждение уникальности индивидуальности каждого обучающегося, значимости ее субъектной сущности, ценности его жизненного опыта, то есть приоритетности индивидуально-личностного начала в человеке. В теоретическом истолковании персонифицированный подход понимается как создающий предпосылки и условия для перехода изменяющегося субъекта обучения на новый, более высокий уровень профессионально-личностного развития; как содержательная характеристика адаптивности учебной информации к особенностям контингента обучающихся с учетом перспектив их социально-профессиональной деятельности.

Функции персонифицированного подхода в системе ДПО специалистов социальной сферы: диагностико-прогностическая; рефлексивно-

компенсаторная; профессионально-специализирующая, конструктивно-преобразовательная; адаптивно-средовая, профилактическая; креативно-развивающая; аксиологическая.

Принципы реализации персонифицированного подхода в системе ДПО специалистов социальной сферы: релевантности; кластерности; потенциальности; позитивности; интегративности; ситуативности; прогностичности; актуализации и социально-педагогической поддержки индивидуальности взрослого обучающегося; доступности; активизации и развития субъектной профессионально-образовательной позиции взрослого обучающегося.

Модель реализации персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы включает взаимосвязь модулей: процессуально-методологического; функционально-целевого; содержательно-проблемного; организационно-технологического; праксиологического; результативно-интегративного, последовательность этапов ее реализации (аналитико-маркетинговый, диагностико-ориентационный, организационно-процессуальный, экспертно-мониторинговый). Критериями результативности реализации персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы являются: профессионально-объективный; индивидуально-профессиональный; конструктивно-дидактический.

Экспериментальная работа Т.Э.Галкиной показала, что эффективность реализации персонифицированного подхода, а также результативность формирования системы профессионально важных качеств и профессиональных компетенций специалиста социальной сферы в условиях факультета ДПО была обеспечена следующим: а) разработкой и реализацией кластерных персонифицированных профессионально-образовательных программ на основе научного анализа и осмысления результатов маркетинга актуальных и перспективных потребностей рынка труда в специалистах социальной сферы различного уровня квалификации и специализации; б) учетом специфики контингента взрослых обучающихся и дальнейшей опорой на логику их профессионально-личностного развития; в) изменением содержания профпереподготовки путем интеграции фундаментальных знаний междисциплинарного характера, с одной стороны, и их профессионально-прикладной направленностью, с другой; г) заменой информационно-операционного обучения слушателей проблемно-деятельностным, проектным, интерактивным, контекстно-средовым; д) заменой вопросно-ответной методики постдипломного профессионального обучения, направленной на овладение репродуктивным и формально-логическим мышлением, методикой, развивающей содержательно-эвристическую, творческую сторону профессионального мышления

специалиста; е) целенаправленным развитием рефлексивной культуры слушателей как неотъемлемого компонента учебно-познавательной и профессиональной деятельности специалиста социальной сферы; ж) активизацией ресурсных потенциалов системы ДПО социального университета: кадрового, научно-исследовательского, управленческого, социально-средового, материально-технического; з) осуществлением системного мониторинга качества персонифицированного ДПО специалистов социальной сферы, обеспечивающего адекватные действия, направленные на его совершенствование.

Щ.М.Каланова¹⁸³ доказывает, что ведущая роль в персонификации профессионально-образовательного процесса принадлежит формированию в высшем учебном заведении информационно-развивающей среды, которая соединяет в себе совокупность средств сбора, накопления, обработки, распространения и передачи информации, обеспечивающих оперативную связь и доступ к информационным ресурсам, функционирование системы «студент – преподаватель – компьютер».

Среди информационных образовательных технологий персонификации профессиональной подготовки студентов важные функции выполняют модульные, рейтинговые и тестовые технологии. Модульные технологии ориентированы на различные психолого-профессиональные уровни мотивационной, когнитивной и операциональной готовности студентов к решению учебно-познавательных и практических задач. Рейтинговые технологии обеспечивают получение достоверной информации о состоянии образовательного процесса и его субъектах, диагностику, прогнозирование, коррекцию и контроль за усвоением знаний студентов и динамикой их профессионально-личностного развития. Тестовые технологии в условиях модульного структурирования учебных программ и рейтинга создают предпосылки для объективного оценивания учебных достижений обучающихся, их соответствия требованиям государственного образовательного стандарта.

Эксперименты по персонификации профессионального образования в системе «Колледж – вуз», проведенные В.М.Киселевой¹⁸⁴, позволили получить следующие результаты: система «колледж-вуз», где колледж — начальная ступень высшего образования, обеспечивает преемственность и интеграцию уровней и ступеней профессионального образования

¹⁸³ Каланова, Ш.М. Информационные технологии персонификации в системе высшего профессионального образования. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Тараз, Республика Казахстан, 1999. – 39 с.

¹⁸⁴ Киселев, В.М. Организация персонифицированного профессионального образования средствами информационных технологий. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Якутск, 2012. 144 с.

и подготовку специалистов в сокращенные сроки; «сквозной» учебный план в системе «колледж-вуз» создает возможность индивидуализации обучения для осуществления персонификации подготовки кадров; персонификация профессионального образования успешно осуществляется дистанционной формой обучения, обладающей возможностью модифицировать высшие когнитивные функции обучающегося путем алгоритмизации познавательной деятельности.

Опытно-экспериментальным путем В.М.Киселевой доказано, что рациональными организационно-педагогическими условиями осуществления персонифицированного образования в системе «колледж-вуз» являются: подготовленная элементная база; сформированная структура управления и службы, обеспечивающая целостную систему организации учебного процесса с технической и методической поддержкой; обучение по индивидуальным программам с использованием средств информационных технологий.

Доказана рациональность системы управления с созданием служб: маркетинга (обеспечивает рекламу, заявки на обучение, набор студентов); финансовая (ведет бухгалтерский и финансовый учет); организации учебного процесса (составляет учебные планы, персонифицированные программы и графики учебного процесса, обеспечивает наличие на Web-сервере и других носителях необходимых учебных материалов, контролирует ход учебного процесса); техническая (обеспечивает техническую поддержку учебного процесса по всему спектру своих функциональных обязанностей); методический отдел (обеспечивает соответствующую поддержку преподавателей и взаимодействие с технической службой).

Для технической поддержки персонифицированного образования В.М.Киселевой разработана четырехэлементная модель системы дистанционного обучения: а) маркетинговая активность (анализ рынка, рекламная компания, заключение договоров на обучение); б) организация учебного процесса (формирование индивидуальных учебных планов и программ, подготовка и обновление учебных материалов, организация обратной связи, диспетчеризация учебного процесса, контроль за выполнением хода учебного процесса, проверка знаний студентов, организация тьюториалов для преподавателей); в) техническая поддержка учебного процесса (администрирование сети и серверов системы; создание и обновление страниц Web-серверов; разработка мультимедийных приложений; перевод курсов в формат HTML; публикация курсов на Web-сереере; доставка учебных материалов; разработка инструментальных оболочек для электронного тестирования и приема экзаменов и т.д.); г) методическая поддержка учебного процесса (разработка электронных и мультимедийных учебных материалов; проведение тестирования и контроля знаний, организация тьюториалов, теле и видеоконференций).

Разработаны и апробированы информационные технологии, определены их составляющие: электронная почта (E-mail) (обеспечивает доставку файлов с учебными материалами студентам, общение их с преподавателями-тьюторами); Web-серверы сети Internet как универсальная информационная среда; мультимедиа (обеспечивает отображение информации в виде текста, звука, рисунков, чертежей, фотографий, видео); телеконференции типа «офф-лайн», «он-лайн, позволяющие устранить состояние полной изолированности каждого обучаемого; видеоконференции (обеспечиваются индивидуальные консультации, семинары, обсуждения отдельных сложных вопросов изучаемого курса).

Создание локальной сети в учебном заведении, архитектуры системы обучения с интерфейсом доступа к сетям общего пользования обеспечило персонифицированное образование, предоставив студентам: доступ к лекционным материалам через базу данных; выполнение контрольных работ и их систематическую проверку; удаленный контроль успеваемости; автоматический допуск к этапам обучения на основании успешного изучения им предыдущих этапов; удаленное внесение изменений и дополнений в структуру и содержание курсов обучения; дополнительные образовательные и сервисные услуги; интерактивное общение со студентами курса.

Опытно-экспериментальная работа, проводимая в процессе модернизации образовательной системы, связанной с организацией персонифицированного профессионального образования в системе «колледж-вуз», доказывает, что разработанная в диссертации В.М.Киселевой модель профессиональной подготовки специалиста обеспечивает оптимальный вариант, по которому подготовлены: элементная база персонифицированной образовательной системы; существует система организации учебного процесса с технической и методической поддержкой; сформирована структура управления и службы системы, обеспечивающие персонифицированный подход к подготовке специалиста с требуемым уровнем компетентности и профессионализма. Полученные результаты свидетельствуют, что форма обучения средствами информационных технологий в системе персонифицированного профессионального образования реализует целостный процесс обретения органического комплекса специальных, социальных, гуманитарных знаний и профессиональных практических знаний и навыков.

Е.Н.Рябинова¹⁸⁵ доказывает, что матричная модель познавательной деятельности студентов в адаптивной системе персонифицированной

¹⁸⁵Рябинова, Е.Н. Адаптивная система персонифицированной профессиональной подготовки студентов технических вузов. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Тольятти, 2010. – 40 с.

профессиональной подготовки позволяет получить целостное представление о структуре изучаемой учебной дисциплины. В познавательном процессе Е.Н.Рябинова выделяет определяющие деятельностные уровни: узнавание, воспроизведение, применение, творчество, которые в свою очередь определяют уровни сложности подлежащих усвоению учебных задач. Таким образом, учебной материал любой дисциплины может быть декомпозирован по выделенным выше четырем деятельностным уровням, соответствующим различной сложности усвоения учебной информации с точки зрения по-знавательной деятельности.

Проведенный анализ познавательной деятельности студентов позволил Е.Н.Рябиновой выделить определяющие познавательные уровни: отражение, осмысление, алгоритмирование, контролирование, которые поэтапно выполняются при решении учебных заданий любой сложности. Объединение познавательных и деятельностных уровней усвоения учебной информации образует познавательно-деятельностную матрицу адаптивной системы персонифицированной профессиональной подготовки студентов размера. Полученная матричная модель позволяет представить познавательную деятельность студентов как движение по элементам познавательно-деятельностной матрицы. При этом каждому из элементов этой матрицы соответствует вполне определенное количество усвоенного учебного материала, представляющего собой некую структурную единицу учебного задания, называемую учебным элементом познавательно-деятельностной матрицы. Согласно принятой матричной модели схема решения задач первого уровня сложности состоит из четырех учебных элементов; соответственно схемы решения задач второго, третьего и четвертого уровней сложности состоят из восьми, двенадцати и шестнадцати учебных элементов. Матричная модель познавательной деятельности студентов в адаптивной системе персонифицированной профессиональной подготовки является системообразующим фактором при структуризации учебного материала любой дисциплины в систему учебных заданий с различными уровнями сложности.

Структурный анализ систем учебных заданий в разных дисциплинах выявил нарушение процентного соотношения задач по уровням сложности: с повышением сложности учебных заданий соответственно снижается их количество; в системах задач нарушается иерархия по сложности. Указанные недостатки препятствуют эффективному формированию системности знаний студентов, что в конечном счёте приводит к осложнениям в реализации принципа развивающего обучения. Разработанная матричная модель обеспечивает механизм систематизации учебных заданий и организацию самостоятельной познавательной деятельности студентов с помощью дифференцированных учебных заданий, в процессе выполнения которых происходит поэтапное усвоение не только знаний, умений

и навыков, но и видов деятельности.

Тесты Е.Н.Рябиновой, разработанные для периодической квалитметрии уровня усвоения учебной информации студентами, представляют собой взаимосвязанную последовательность учебных элементов познавательно-деятельностной матрицы. При этом взаимосвязь учебных элементов определяется не только алгоритмом и логикой решения учебной задачи конкретного уровня, но и заложенной в них зависимостью выполнения последующего учебного элемента познавательно-деятельностной матрицы от качества выполнения предыдущего. Организация квалитметрии должна руководствоваться ведущим принципом в усвоении учебной информации - последовательного восхождения по уровням сложности учебного материала, отражающим иерархию возможностей деятельности человека.

Математическая модель процесса функционирования адаптивной системы персонифицированной профессиональной подготовки студентов Е.Н.Рябиновой построена с учетом фактора мотивации и отражает совокупность следующих позиций:

1. Познавательную деятельность студентов можно рассматривать как управляемый динамический процесс. Одной из фазовых переменных управляемого процесса усвоения учебного материала студентом является величина усвоенной учебной информации, другой – скорость усвоения учебного материала. Для управляемости процессом усвоения учебной информации студентами требуется измеримость соответствующих фазовых переменных этого процесса. Это условие выдвигает вполне определенные требования к структуризации содержания учебной дисциплины. Учебная информация должна быть дискретизирована таким образом, чтобы в каждый данный момент измерения (квалитметрии) совершенно определенно было известно, какое количество учебной информации усвоено и с каким качеством. Именно такую структуризацию учебного материала обеспечивает разработанная познавательно-деятельностная матрица.

2. Математическая модель процесса функционирования адаптивной системы персонифицированной профессиональной подготовки студентов должна учитывать мотивационную составляющую как профессионально-ориентированную часть учебной дисциплины и основные психолого-деятельностные параметры обучаемого – несовершенство механизма памяти, нарушение концентрации и устойчивости внимания, восстановление учебной информации за счет формирования умозаключений в соответствии с имеющимся уровнем логики мышления студента, самоорганизацию и самостоятельную интеллектуальную деятельность, свойствами инерционности и насыщения психофизиологических процессов индивидуума.

3. В разработанной математической модели процесса функциониро-

вания адаптивной системы персонифицированной профессиональной подготовки студентов технических вузов в диалектической взаимосвязи находятся три ее составных компонента: содержательный, уровневый и организационный. Содержательный компонент определяется целями обучения в техническом вузе, зафиксированными в государственном стандарте обучения, который в свою очередь определяется системой дидактических задач, адекватных содержанию обучения. В настоящем исследовании содержательный компонент определяется разделением объема изучаемой учебной информации на две составные части: инвариантное ядро и мотивационную составляющую, соотношение между объемами которых может варьироваться для различных циклов изучаемых дисциплин в техническом вузе – общих математических и естественно-научных, общепрофессиональных, специальных, гуманитарных и социально-экономических. Уровневый компонент модели определяется системой знаний и умений по дисциплинам, адекватным содержанию обучения и четырем уровням усвоения учебной информации, которые вытекают из познавательно-деятельностной матрицы. Организационный компонент модели раскрывается через систему форм познавательной деятельности студентов в рамках адаптивной системы персонифицированной профессиональной подготовки, реализованной в информационно-обучающей системе IKT PROFF.

4. Системная диагностика психолого-деятельностных параметров студентов, основанная на модифицированных под компьютерную технологию тестирования психологических тестах, позволяет оперативно в ходе периодического мониторинга адаптировать параметры персонифицированных математических моделей обучения и тем самым уточнять сам процесс усвоения как инвариантного ядра учебной информации, так и ее мотивационной составляющей каждым отдельным студентом. Эта диагностика включает в себя тесты по определению объемов кратковременной и оперативной памяти студентов; концентрации, устойчивости, избирательности, распределения и переключения внимания; склонности студентов к самоорганизации и самостоятельной учебной деятельности; инерционных свойств процесса усвоения учебного материала, а также свойства физиологического насыщения индивидуума.

Содержание любой учебной дисциплины можно представить как систему учебных заданий (задач), а любую учебную задачу можно структурировать с помощью матричной модели познавательной деятельности студентов. При этом уровень сложности задачи определяется по деятельностному признаку

Таблица 6

Матричная модель познавательной деятельности студентов

Деятельностные уровни	Репродуктивная деятельность			Продуктивная деятельность
	Узнавание (знакомство)	Воспроизведение (копии)	Применение (трансформация)	Творчество (исследование)
	1d	2d	3d	4d
Отражение 1ψ	11Y	12Y	13Y	14Y
Осмысление 2ψ	21Y	22Y	23Y	24Y
Алгоритми-рование 3ψ	31Y	32Y	33Y	34Y
Контролирование 4ψ	41Y	42Y	43Y	44Y

	Узнавание	Воспроизведение	Применение	Творчество
Отражение	Y ₁₁	Y ₁₂	Y ₁₃	Y ₁₄
Осмысление	Y ₂₁	Y ₂₂	Y ₂₃	Y ₂₄
Алгоритмирование	Y ₃₁	Y ₃₂	Y ₃₃	Y ₃₄
Контролирование	Y ₄₁	Y ₄₂	Y ₄₃	Y ₄₄

Таким образом, исследование Е.Н.Рябиновой показывает, что персонифицированная профессиональная подготовка, включающая содержательный, уровневый и организационный аспекты, учитывает психологические параметры каждого студента в процессе усвоения учебной информации: несовершенство механизма человеческой памяти, нарушение концентрации и устойчивости внимания, инерционность и физиологическое насыщение процесса усвоения знаний, самоорганизацию и мотивацию учения; необходимый ресурс внешней поддержки в рассматриваемой адаптивной системе персонифицированной профессиональной подготовки студентов определяется по результатам квалиметрии с использованием метода модального управления и представляет собой набор дополнительных задач, необходимых для проработки в том случае, если по результатам квалиметрии реальная кривая усвоения учебного материала для студента расположена ниже эталонной траектории.

В исследовании Н.М.Мкртчян¹⁸⁶ сделан вывод о том, что педагоги-

¹⁸⁶ Мкртчян, Н.М. Модульная организация педагогической практики как условие совершенствования педагогической культуры будущего учителя. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук:

ческая практика приобретает особую роль в связи с потребностью преодоления разрыва между теоретической и практической подготовкой студентов, обеспечением востребованности академических знаний, стиранием границ между образованием и жизнью. Модульная педагогическая практика отвечает требованиям современной личностно ориентированной педагогики и является одним из путей реализации развивающего подхода к высшему профессиональному образованию.

Модульная педагогическая практика, по Н.М.Мкртчян, – это особый тип педагогической практики, в основе организации и проведения которого лежит взаимодействие образного, аналитического и деятельностного аспектов педагогического опыта. Интеграция различных видов опыта обладает огромным развивающим потенциалом. Модульная технология способствует оптимизации содержания и организационных форм практической подготовки будущих учителей.

Е.Е.Автономовой¹⁸⁷ разработана модель формирования опыта профессионального самосовершенствования через самообразовательную деятельность преподавателей на основе изучения педагогического опыта ученых, основателей известных научных школ, включающая совокупность следующих компонентов: мотивационно-целевого (цель, задачи, направления); содержательного (источники, в которых данный опыт представлен); технологического (механизм, формы и методы организации деятельности), диагностического (показатели и уровни готовности педагогов колледжа к самообразовательной деятельности (репродуктивный, адаптивный, креативный и творческий).

Автором¹⁸⁸ выявлены основные формы образовательной и самообразовательной деятельности педагогов, изучающих педагогический опыт известных учёных: гуманитарная историческая «пауза»; лекция и практическое занятие (диалог преподавателей при анализе проблемы); специальный курс для слушателей ФППК; творческие проекты, выпускные квалификационные работы; научно-практические конференции.

Выявлены основные показатели готовности педагога к профессиональному самосовершенствованию через самообразовательную деятельность на основе изучения педагогического опыта известных учёных:

- а) осознание значимости ретроспективного, генезисного поиска «корней» феноменов современной педагогической действительности;
- б) понимание значимости изучения теории педагогики;

13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2007. – 20 с.

¹⁸⁷ Автономова, Е.Е. Персонифицированная история науки как средство и механизм формирования опыта самообразовательной деятельности педагога. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2009. – 21 с.

¹⁸⁸ Там же.

в) стремление в процессе самообразования к научно-методической работе;

г) осознание необходимости самостоятельного изучения истории науки;— выявлены и содержательно раскрыты уровни готовности педагога к использованию персонифицированной истории науки в самообразовании: репродуктивный, адаптивный, креативный, творческий.

Для А.Х.Шерстобитова¹⁸⁹ основанием к определению персонифицированного обучения является понимание практики образования как выявления «неизменной сущности человека». Его заинтересовало противоречие между стремлением представить образование как самораскрытие в человеке целостного и предельно сложного индивидуального образа, с одной стороны, и неизбежной опосредованностью такого образа конкретной культурой и конкретным способом организации школьного дела – с другой.

Главное стратегическое направление персонификации процесса обучения в учреждении НПО — это развитие интереса и мотивов, социальной активности студента к профессиональной деятельности через использование преподавателем и мастером производственного обучения инновационных технологий образования, способствующих формированию студента как субъекта деятельности, обладающего обобщенными умениями профессиональной деятельности.

А.Х.Шерстобитов утверждает, что будущий специалист, осознавая свою значимость для других людей, чувствует ответственность за результаты собственной профессиональной деятельности. Он становится способным к нравственному выбору в ситуациях коллизий; стремится обосновать выбор и нести за него ответственность. Персонификация процесса обучения в учреждении НПО осуществляется в направлении субъектного становления студента как носителя активности.

В исследовании обоснован тезис о том, что персонифицированное обучение выступает фактором формирования обобщенных умений профессиональной деятельности, потому что в нем происходит: развитие творческих способностей будущих специалистов; формирование аналитического мышления, обобщающих умений профессиональной деятельности студентов, участие в конструкторско-изобретательской работе; приближение к реальному производству не только процесса обучения, но и всех конструкторско-технологических разработок, проводимых в лабораториях, объединениях студентов на производственной практике; осу-

¹⁸⁹ Шерстобитов, А.Х. Персонифицированное обучение как фактор формирования обобщенных умений профессиональной деятельности студента. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Оренбург, 2011. – 21 с.

ществование поворота от массового, валового обучения к персонифицированной подготовке и обеспечению индивидуального подхода; компьютеризация процесса начального профессионального образования.

Автором предложена структурно-функциональная модель формирования обобщенных умений профессиональной деятельности студента в персонифицированном обучении. В основу модели формирования обобщенных умений профессиональной деятельности положена общая теория деятельности, разработанная психологами Л.С.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым, учебной деятельности – Г.И.Щукиной; учение о типах ориентировки, разработанное П.Я. Гальпериным и Н.Ф.Талызиной.

В процессе развития обобщенных умений профессиональной деятельности студента А.Х.Шерстобитовым выделены следующие этапы:

- поисковый – осознание обучаемым значения умения выполнять данное действие (мотивационная основа действия);

- деятельностно-содержательный – определение цели действия; уяснение научных основ действия; определение основных структурных компонентов действия, которые были бы общими для широкого круга задач и не зависели от условий выполнения действия (опорные точки действия);

- определение наиболее рациональной последовательности выполнения операций, из которых складывается действие; рефлексивный – построение модели действия (путем коллективных и индивидуальных поисков преподавателя, мастера производственного обучения, студента).

Формирование обобщенных умений профессиональной деятельности представляет собой сложный процесс аналитико-синтетической деятельности, в ходе которой создаются и закрепляются ассоциации между целью задания, знаниями, необходимыми для его выполнения, и применением знаний на практике. Повторные действия укрепляют эти ассоциации, а вариации заданий делают их все более точными. Таким образом, формируются черты и признаки обобщенного умения, гибкость, т.е. способность рационально действовать в нестандартных ситуациях; стойкость, предполагающая сохранение точности и темпа; прочность, позволяющая умению не утрачиваться даже в тот период, когда оно практически не применяется.

Результаты опытно-экспериментальной работы. Выявлена ошибочно сложившаяся точка зрения на сокращение сроков обучения как самоцель. Высвобождаемое в результате интеграции образовательных программ НПО-СПО время требуется использовать для повышения рабочей квалификации выпускников, чего настойчиво требуют работодатели. Анализ анкетирования показал, что не все преподаватели представляют, в чем заключается смысл и сущность персонифицированного обучения. На это указали 7,2 % из всех опрошенных. 51,3 % не считали такую подготовку

необходимой; 71,0% не знали, как ее осуществлять средствами своего предмета; 81,0% не считали, что персонифицированное обучение оказывает существенное влияние на формирование обобщенных умений профессиональной деятельности. Только 9,2% опрошенных считали персонифицированное обучение фактором формирования обобщенных умений профессиональной деятельности студентов, а также условием, способствующим формированию интегративных качеств учащихся (деловитость, ответственность, предприимчивость).

Н.Ш.Мифтахова¹⁹⁰, проведя исследование процесса обучения иностранных студентов в российских вузах, подчеркивает прямую зависимость эффективности обучения от степени адаптации студентов к учебной деятельности в новых условиях. Адаптация студентов к педагогической системе зависит от способности самой системы учитывать адаптационные возможности студента и развивать их. В этом отношении, подчеркивает Н.Ш.Мифтахова, большое значение приобретает довузовская предметная и языковая подготовка, профессиональная ориентация студента и характеристика его личности как представителя этноса с исторически сложившимися традициями в учебе и профессиональном труде. Как одно из эффективных направлений повышения адаптации иностранных студентов из Африки, Китая, Вьетнама и других стран к обучению в российском вузе используется их обособление в отдельные группы с использованием английского языка обучения.

С учетом специфики обучения иностранных студентов в русскоязычном образовательном пространстве Н.Ш.Мифтаховой обоснованы принципы обучения в условиях реализации адаптивной системы: принцип учета родного языка; принцип использования национально-ориентированного учебного материала; принцип межкультурного общения в интернациональной группе; принцип функциональной деятельности студентов (в связи с особенностями их языкового и коммуникативного общения).

У.Р.Юлдошев¹⁹¹ пришел к выводу, что преимущественной целью обучения русскому языку студентов-медиков в таджикском вузе должно быть достижение ими свободного владения профессиональной русской речью, всеми видами речевой деятельности на языке специальности, в частности различными письменными медицинскими жанрами. В условиях обучения русскому языку как языку специальности необходимо широ-

¹⁹⁰Мифтахова, Н.Ш. Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Казань, 2013. – 41 с.

¹⁹¹Юлдошев, У.Р. Таджикско-русское двуязычие как условие профессиональной подготовки студентов-медиков в вузах Таджикистана // Дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 – теория и методика обучения (по отраслям знаний). – Душанбе, 1999. – 257 с.

ко использовать коммуникативный принцип обучения, который должен реализовать коммуникативно-деятельностный подход (коммуникативная направленность обучения сочетается с профессиональной учебной деятельностью на изучаемом языке), включающий повышенное внимание к обучению коммуникации. В обучении профессиональной коммуникативной компетенции необходимо широко применять билингвистические знания и умения студентов и преподавателя, широко опираться на родной язык студентов, сознательно развивая национально-русский билингвизм, прежде всего в сфере их будущей профессиональной деятельности. Важным психолого-дидактическим условием профессионального овладения студентами неродным языком является мотивированность обучения: приближение его к условиям реальной работы медика-билингва с разноязычным населением, широкое привлечение студента к работе с медицинскими текстами.

И.Н.Богданова¹⁹² доказывает, что развитие речевой культуры студентов имеет положительную динамику, если спроектирована модель стимулирования самовоспитания речевой культуры студентов, характеризующаяся специфической системой средств, форм и методов взаимодействия субъектов образовательного процесса; реализована совокупность педагогических условий, среди которых наличие инновационной образовательно-воспитательной среды, способствующей самовоспитанию студентов; развитие субъект-субъектных отношений преподавателей и студентов, обеспечивающих взаимосвязь воспитания и самовоспитания; единство педагогической диагностики самовоспитания и самопознания студентов; портфель достижений (портфолио) студента; разработка и внедрение факультативного курса «Русский язык и культура речи» и его методического обеспечения; актуализация аксиологического ядра дисциплины «Русский язык и культура речи»; организация самостоятельной работы студентов с источниками, имеющими профессиональную направленность; мониторинг динамики освоения студентами речевой культуры и эффективности самовоспитания.

Таким образом, методологическое основание концепции персонифицированного обучения составляет понимание персонификации как включенности самого студента в качестве равноправного значимого субъекта процесса развития умений профессиональной деятельности, которые ориентируют преподавателя на реализацию принципов индивидуализации, гуманизации, утверждения человеческого достоинства. В этой связи правомерно перейти к интегрированным программам и персонификации

¹⁹²Богданова, И.Н. Стимулирование самовоспитания как средство развития речевой культуры студентов технического вуза. // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Казань, 2011. – 185 с.

обучения студента; эффективно использовать потенциал создаваемых в настоящее время ресурсных центров, социальное партнерство с заинтересованными работодателями, потребностями, возможностями и студентами в процессе формирования обобщенных умений профессиональной деятельности. Главным становится диалогическое взаимодействие преподавателя, студента и тьютора. Именно педагогическое взаимодействие предполагает реализацию выделенных в исследованиях педагогических условий: рассмотрение персонификации как направленности на развитие и реализацию потенциала конкретного студента в решении жизненных и профессиональных проблем; организация педагогического взаимодействия с учетом индивидуальных особенностей студента, преподавателя и тьютора; использование технологии педагогической поддержки; активизация профессиональной деятельности студента в процессе решения учебно-профессиональных задач. При этом в условиях реализации персонифицированной системы, по всей вероятности, необходим и особый принцип персонификации, связанный с реализацией не только личностно ориентированных, индивидуализированных, рефлексивных и др. подходов, но и подходов, ориентирующих на самосозидание личности студента, на становление и развитие языковой личности (личности с индивидуальным образом речевого поведения) в смешанной языковой среде.

5.3. Педагогическое руководство и тьюторство в системе персонифицированного образования

Основной вклад в создание научных основ управления знаниями внесен зарубежными авторами: доктором философии Дж. Файрстоуном и М.Макэлроем. Проблемами общей теории управления знаниями посвящены исследования известных отечественных и зарубежных ученых, таких, как: К.Джанетто, П.Друкер, Р.Каплан, В.Карл, К.П.Кернс, Б.З.Мильнер, И.Нонака, К.Поппер, Т.Л.Саати, Э. Уилер, Т.А.Гаврилова, Л.Ю.Григорьев, В.А.Дресвянников, Ю.В.Козырь, А.П.Козырев, Д.В.Кудрявцев, З.П.Румянцева, В.Г.Смирнова, А.Ф.Тузовский, С.В.Чириков, В.З.Ямпольский и другие.

Проблемы предоставления образовательных услуг и отдельным аспектам деятельности высших учебных заведений посвящены исследования: А.Г.Бездудной, В.С.Боголюбова, И.А.Брусаковой, Е.В.Будриной, Н.В.Васильевой, В.Н.Волковой, В.В.Глухова, А.А.Денисова, Ю.М.Ипатова, В.Б.Фраймовича, В.С.Чекалина, Д.В.Шопенко и других. Вместе с тем следует признать, что, несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных проблемам совершенствования оказания образовательных услуг, вместе с тем остались нерешенными вопросы,

связанные с управлением корпоративными знаниями в системе управления деятельностью высшего учебного заведения.

В России эти проблемы созвучны с проблемами заочного обучения. Например, Д.М.Садыковой¹⁹³ установлено, что в основе проектирования содержания и организационных форм высшего заочного образования должны лежать такие принципы, как гибкость, взаимодействие обучающего и обучаемого как равных партнеров, независимость от процедуры продвижения по службе, системы оценок и аккредитации, разнообразие, открытость, вертикальная и горизонтальная интеграция, участие в социальных изменениях, твердая система ценностей, отсутствие элитарности, обеспечение профессионализма.

Педагогическое руководство появилось в середине XIX века в Англии в связи с необходимостью повышения образовательного уровня рабочей силы.

В 1850 году в России был создан институт заочного обучения. В 1858 году Лондонский университет разрешил допуск соискателей к защите дипломных работ без предварительного обучения, со временем университет перешел к заочной форме обучения таких «экстернов». Его начинания продолжили другие университеты США, Шотландии, Канады, России, Австралии.

В 1969 г. был создан Британский Открытый университет. Особенностью этого периода был быстрый рост числа нетрадиционных университетов. За 60-е годы XX в. в мире было создано 79 учебных заведений такого типа. Перед высшей школой встали важные задачи в связи с расширением программ непрерывного образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов.

В дальнейшем деятельность ЮНЕСКО, других международных организаций заключалась в том, чтобы преобразования и нововведения в высшем образовании направлялись в русло превращения разнообразных теорий и концепций непрерывного образования в реальность, перевода жестких, негибких и элитарных систем высшего образования в доступные для всех.

Широкое распространение получили технологии обучения, сочетающие учебу в аудиториях с работой на производстве в порядке чередования (в Великобритании – «сэндвич-курсы», в США – кооперативные формы обучения).

Таблица 7.

**Реализация электронной системы педагогического контроля
(с автоматизированным рейтингом)**

¹⁹³Садыкова, Д.М. Становление и развитие педагогических технологий в системе высшего заочного образования. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2009. – 40 с.

Сес- сия	Общие дисциплины		Профессиональные дисциплины	
	1-я дисциплина	2-я дисциплина	(n-1)-я дисциплина	n-я (последняя) дисциплина
0	предварительный контроль	предварительный контроль	предварительный контроль	предварительный контроль
1-... k-1	предварительный контроль	предварительный контроль	предварительный контроль	предварительный контроль
	результат 1-го блока	результат 1-го блока	результат 1-го блока	результат 1-го блока

	итоговый результат	итоговый результат	итоговый результат	итоговый результат
	общий результат семестра		общий результат семестра	
	общий результат семестра			
k
	общий результат семестра		общий результат семестра	
	общий результат семестра			
	интегральный результат обучения			
	в т.ч. по общим дисциплинам		в т.ч. по профессиональным дисциплинам	

Создание в 1969 г. Британского Открытого университета дало значительный импульс развитию теоретических основ и практики дистанционного образования. Постепенно пришло осознание того, что альтернативой дневной форме обучения может быть самообразование граждан, направляемое и контролируемое вузами. Именно на этом фоне был зафиксирован феномен возникновения крупных университетов дистанционного образования (в 1970-е гг.).

Развитие новых информационных систем позволяет говорить о формировании новых подходов к образованию, связанных с развитием

сверхновых средств и возможностей доставки информации и связанными с этим технологиями. Изменяющаяся роль университетов привлекла американского ученого А.Остара в 1991 г. к выдвижению идеи создания интерактивного университета. Проблема интерактивности на основе использования видео- и мультимедийных технологий детально исследовались Р.Баркетом и Ч.Холли. Тесты учебных и профессиональных достижений рекомендуется составлять по каждому предмету в дробной пятибалльной шкале (И.П.Андриади). Их результаты (табл. 7) в дальнейшем используются как исходные данные для построения электронной рейтинговой системы.

Сложность заключается в поддержании высокого уровня учебной мотивации в течение длительного времени. Его сохранение может быть достигнуто за счет сочетания текущего, рубежного и итогового контроля с частотой тестирования 6-7 раз за семестр. Это позволяет положительно отметить максимальное количество студентов-заочников, особенно, при комплексной оценке общего рейтинга с интегральными и блочными результатами. Суммирование на компьютере выходных результатов по всей совокупности учебных дисциплин определяет общую либо интегральную рейтинговую оценку для каждого обучающегося при выпуске специалистов. Использование данной системы позволит резко повысить эффективность заочного педагогического процесса.

В результате оценки современного состояния и перспектив развития педагогических технологий высшего заочного образования Д.М.Садыковой¹⁹⁴ выдвинуто предположение, что в ближайшем будущем могут появиться принципиально новые методы (способы, технологии) обучения, дидактическая эффективность которых в несколько раз превышает эффективность традиционных образовательных систем. Акцентировано внимание на том, что в ближайшее время Интернет и компьютеры могут быть использованы для создания квазиинтерактивной образовательной среды.

Обозначена тенденция значительного изменения функций преподавателя по мере дальнейшего внедрения в педагогический процесс информационных компьютерных технологий. Выявлено, что педагоги, в основной массе, не готовы к переходу на дистанционные и виртуальные технологии. Рекомендуется в основу подготовки педагогических кадров заложить такие принципы и условия, как гибкость, взаимодействие обучающего и обучаемого как равных партнеров, независимость от процедуры продвижения по службе, системы оценок и аккредитации, разнообразие,

¹⁹⁴Садыкова, Д.М. Становление и развитие педагогических технологий в системе высшего заочного образования. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2009. – 40 с.

открытость, вертикальная и горизонтальная интеграция, участие в социальных изменениях, твердая система ценностей, отсутствие элитарности, обеспечение профессионализма.

В работе О.Н.Зайцевой¹⁹⁵ доказывается, что эффективность реализации технологии дистанционного обучения в процессе самостоятельной работы студентов обеспечивается совокупностью следующих педагогических условий: формированием у обучающихся положительной мотивации к самостоятельной работе; обеспечением готовности преподавателей к использованию технологии дистанционного обучения; своевременным оперативным наполнением информационной образовательной среды учебным контентом; установлением междисциплинарных связей содержания дисциплин общего и профессионального циклов.

В исследовании М.В.Новожилова¹⁹⁶ структурированы основные направления управления корпоративными знаниями и определена структура репозитория корпоративных знаний на основе анализа данных научно-технических результатов научно-исследовательских работ; разработан алгоритм избирательного распространения корпоративных знаний среди потребителей высшего учебного заведения, отличающийся включением блоков маркировки, выявления потребностей и соответствий, что ведет к целенаправленному обеспечению потребителя актуальными и интересующими его знаниями, способствующий непрерывной актуализации образовательных услуг. Разработана классификация корпоративных знаний, ориентированная на избирательное распространение корпоративных знаний в зависимости от потребностей потребителей. Отличительной особенностью классификаторов является учет широты использования и возможности применения их к различным видам корпоративных знаний.

Тьюторство является одним из основных стратегических направлений адаптации студентов к образованию в высшей школе¹⁹⁷. К примеру, в Санкт-Петербургском педагогическом университете педагогическую деятельность осуществляют 37 тьюторов. Анализ работы института тьюто-

¹⁹⁵Зайцева, О.Н. Технология дистанционного обучения в процессе организации самостоятельной работы студентов медицинских вузов. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Орел, 2013. – 22 с.

¹⁹⁶Новожилов, М.В. Совершенствование оказания образовательных услуг на основе управления корпоративными знаниями. // Автореф. дис. ... канд. экономических наук: 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством: экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами (сфера услуг). – Санкт-Петербург, 2013. – 20 с.

¹⁹⁷Пьянин, В.С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. – М., 2010. – 26 с.; Браун, Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 19 с.

ров показывает, что основная часть их, имея большой профессиональный опыт в сфере преподавательской деятельности, испытывает потребность в овладении современными социально-педагогическими технологиями и знаниями специфики возрастной психологии.

В Университете сознательно и целенаправленно осуществляется процесс формирования социокультурной среды, опосредованно влияющей на адаптацию студента к обучению. Благоприятной социокультурная среда для молодого человека является основополагающей в системе тех факторов, которые определяют его ценности, нормы, идеалы (наряду с семейно-бытовой и общей атмосферой общества). Роль социокультурной среды в формировании образовательного пространства трудно переоценить, особенно для иногородних студентов.

Процесс адаптации строится на основе взаимодействия двух сторон: студента-адаптанта и образовательной среды, поэтому критерии успешности адаптационного процесса должны оцениваться двусторонне. Со стороны среды – внешний (объективно-нормативный) критерий определяет приспособленность, в соответствии с требованиями образовательной среды. Со стороны студента-адаптанта – внутренний (субъектно-личностный) критерий – это удовлетворённость студента своей позицией, самочувствием, сохранением внутренних энергетических ресурсов, отсутствием напряжения и тревоги.

Системный критерий отражает характер взаимодействия студента с образовательной средой. В психологии и педагогике наличие позитивного взаимодействия со средой, заинтересованность в контакте, активную реализацию внутриличностного потенциала в конкретных адаптивных условиях часто обозначают понятием «включённость». Она характеризуется соответствием внутреннего психического состояния личности тем требованиям, которые предъявляет ей среда, при этом, среда является сферой реализации жизненных планов, потребностей и стремлений личности. Оптимальной адаптированностью можно считать лишь результат, удовлетворяющий требованиям всех трех критериев.

Психолого-педагогическая адаптированность – динамическое понятие, оно тесно соприкасается с понятием адаптивности как свойства личности и заключается в способности к построению продуктивных систем взаимодействия. Такая способность отражается в стратегиях поведения, используемых студентами в процессе социально – психологической и педагогической адаптации. В исследовании Т.П.Браун¹⁹⁸ на основе клас-

¹⁹⁸Браун, Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 19 с.

сификации Н.Н.Мельниковой¹⁹⁹, сформированы 8 стратегий адаптивного поведения студентов.

Таблица 8

Стратегии индивидуального поведения студентов в процессе адаптации

Стили адаптации	Направленность вовне	Направленность внутрь
Активный контактный (преобразование)	1. Активное изменение среды	2. Активное изменение себя
Активный избегающий (уход из среды)	3. Активный уход из среды и поиск новой	4. Уход от контакта со средой и погружение в свой внутренний мир
Пассивный контактный (репрезентация-подчинение)	5. Пассивная репрезентация себя под влиянием внешних стимулов	6. Пассивное подчинение условиям среды
Пассивный избегающий (выжидание)	7. Пассивное выжидание внешних изменений	8. Пассивное ожидание внутренних изменений

Проверка успешности адаптации осуществлялась по внутреннему критерию (со стороны самой личности) и по внешнему – (со стороны образовательной среды – преподаватели, тьюторы и др).

Схема проверки успешности адаптации студентов к обучению по выделенным критериям выглядела так (см. рис. 16).

Многочисленное изучение одних и тех же студентов в течение полутора лет и применение многомерного анализа дали возможность построить описание и интерпретацию полученных результатов. По выделенным критериям выявлены два типа адаптации: устойчивый и меняющийся. Устойчивый тип адаптации представлен тремя уровнями – высоким, средним и низким. Меняющийся тип – двумя: с повышающейся и понижающейся степенью адаптированности, т.е. с положительной и отрицательной динамикой процесса адаптации.

Распределение студентов по названным типам и видам адаптации в процентном отношении к общему числу (245 человек) оказалось следующим. В среднем за полтора года обучения 6% студентов стабильно обнаруживают низкий уровень адаптированности, 53,5% – средний и 12% – высокий. Из числа студентов меняющегося типа адаптации положительный сдвиг в адаптированности имели в среднем 26,3% испытуемых, а количество студентов с понижающимся уровнем адаптации составило – 11,5% от общей выборки.

Личностная самооценка по субъектно-личностному критерию

¹⁹⁹ Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб, 1999. – 22с



Рисунок 16. Схема проверки успешности адаптации студентов к обучению

В ходе анализа эмпирических данных обнаружена вариативность в индивидуальных стратегиях адаптации студентов, причем та или иная степень адаптированности определяется сочетанием различных стратегий. Наибольший адаптивный эффект (высокий уровень адаптированности) дает сочетание стратегий, направленных на активное и одновременное изменение себя и окружающей среды. К умеренному результату (среднему уровню) адаптации приводит внешнее приспособление субъекта обучения к образовательной среде, не вызывающее внутриличностных изменений, а также две альтернативные модели поведения: уход из образовательного учреждения, или же выжидание внешних и внутриличностных изменений. Негативный эффект в адаптации проявляется в отказе субъекта от взаимодействия с внешней средой и погружении в свой внутренний мир. Наиболее предпочтительными положительными стратегиями адаптивного поведения являются стратегии: «Активное изменение себя», «Активное изменение среды» и отрицательные: «Пассивное подчинение условиям среды», «Уход от контакта со средой и погружение в свой внутренний мир».

В результате исследования Т.М.Браун выделены три формы адаптации студентов-первокурсников к новым условиям обучения в вузе: 1) адаптация, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, её требованиям, к своим студенческим обязанностям; 2) адаптация дидактическая, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам, новейшим информационным технологиям учебной работы и формам вузовского контроля; 3) адаптация как процесс внутренней интеграции (объединения) со своей учебной группой студентов-первокурсников и интеграция со студенческим окружением в целом. Ведущим фактором приспособительного процесса служит совокупность всего многообразия тех адап-

тивных ресурсов и условий, которыми располагает образовательная среда вуза и оперирует личность в процессе адаптации.

А.П.Мохов²⁰⁰ доказывает, что формирование тьюторской позиции педагога будет успешной, если теоретико-методологическими основаниями разработки технологии формирования тьюторской позиции педагога являются: антропологический подход; концепция методологического и позиционного самоопределения; процессуально-деятельностный и индивидуально-ориентированный подход; в качестве инструментально-управленческих средств и механизмов формирования новой педагогической позиции выступают: тьюторское действие, рефлексивное управление, позиционное самоопределение; показателями эффективности разработанной технологии формирования тьюторской позиции педагога являются следующие: ценностно-смысловые ориентации педагога; тьюторские компетентности; профессиональная готовность педагога к реализации тьюторского действия как условия реализации учащимися индивидуального образовательного маршрута; профессиональная готовность включает наличие разработанной авторской программы индивидуального тьюторского действия и поддерживающего её реализацию дидактического портфолио педагога-тьютора; определены педагогические условия, способствующие формированию тьюторской позиции педагога.

В исследованиях Т.М.Ковалёвой выделяются три типа основных тьюторских практик, каждая из которых предлагает собственные основания для организации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу:

1) тьюторская практика открытого дистанционного образования. При этом в системе дистанционного образования обосновывается главная цель открытого образования, заключающаяся в умении жить в информационном пространстве;

2) тьюторская практика открытого образования (социальный контекст тьюторства). В социальном контексте открытое образование обсуждается в неразрывной связи со становлением открытого общества. В этом случае главной целью открытого образования является умение человека жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерантность, коммуникативность, умение слушать собеседника, понимание другой точки зрения и построение диалога, умение работать в группе и т.д.;

²⁰⁰Мохов, А.П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. - Нижний Новгород, 2012. – 20 с.

3) тьюторская практика открытого образования как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст тьюторства.) Открытое образование в антропологическом контексте представляется, в первую очередь, как пространство любых возможных ресурсов для собственного образовательного движения человека. Главная цель открытого образования в этом случае – научить человека максимально использовать различные доступные ресурсы для построения своей образовательной программы. Именно он, как никто другой, являясь заказчиком на собственное образование, способен проектировать его содержание и нести связанные с этим риски и ответственность, приобретая в конечном итоге тот или иной уровень и качество образованности.

В ней А.П.Мохов, Т.М.Ковалева видят процесс профессионального развития как переход от специалиста (первая ситуация - s1), затем профессионал (s2) и, наконец, эксперт (s3). Как правило, в каждой из представленных ситуаций осуществляется освоение специфического содержания с целью сформировать тьюторскую позицию, а, следовательно, ситуации «специалист», соответствует когнитивный уровень владения содержанием и предметный вектор направленности профессионально-педагогической деятельности; ситуации «профессионал» - технологический – социальный вектор; ситуации «эксперт» - ценностно-смысловой – антропологический.

Затем, каждой ситуации соответствует выполняемое тьюторское действие, при чем ситуации стабильной (функционирования) или «специалист» – соответствует тьюторское действие когнитивное или познавательное; ситуации «профессионал» – технологическое (регулятивное); ситуации «эксперт» – личностное, коммуникативное.

Место перехода есть ситуация развития, например на переходе от специалиста к профессионалу (P1) – предметное познавательно-технологическое тьюторское действие; в переходе от профессионала к эксперту (P2) – метапредметное тьюторское действие; на выходе их системы ДПО – личностное тьюторское действие (тьюторская позиция, P3) – это ответственное социокультурное действие.

Поскольку система действий – это инструментально-управленческое знание, предполагающее организацию индивидуальной образовательной программы (или маршрута) и взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, здесь речь должна идти о специальном универсальном тьюторском действии – управленческом. В этом отражаются закономерности развития предмета (тьюторской позиции), а следовательно в работе рассматривается как механизм реализации технологии, который действует односторонне с процессом развития.

Организация педагогического процесса, на основе представленных в работе закономерностей, обеспечивает достижение предметных, мета-

предметных и универсальных результатов, что соответствует тьюторской позиции педагога как субъекта инновационной деятельности в экспертно-результативной зоне.

Интересны рассуждения школьных методистов. Ф.Д.Халикова²⁰¹ считает, что научно-педагогическое обеспечение профильного обучения в школе дисциплинам естественнонаучного цикла будет эффективным, если на функционально-целевом уровне определены цель, задачи и функции профильного обучения в школе дисциплинам естественнонаучного цикла как стадии непрерывного образования; на теоретическом уровне обоснованы подходы и принципы, разработаны педагогические условия и модель научно-педагогического обеспечения профильного обучения дисциплинам естественнонаучного цикла как стадии непрерывного образования; на содержательном уровне осуществлен отбор и структурирование содержания профильного обучения в школе дисциплинам естественнонаучного цикла как стадии непрерывного образования (включая предпрофильный этап); на технологическом уровне обоснованы технологии профильного обучения дисциплинам естественнонаучного цикла в школе как стадии непрерывного образования; на методическом уровне разработано учебно-методическое сопровождение, способствующее эффективности профильного обучения дисциплинам естественнонаучного цикла в школе как стадии непрерывного образования; на результативном уровне представлены критерии эффективности профильного обучения дисциплинам естественнонаучного цикла в школе как стадии непрерывного образования и предложены их показатели.

Е.Н.Леонова²⁰² полагает, что педагогический процесс обеспечит адаптацию студентов-первокурсников, если он будет построен в соответствии с моделью педагогического сопровождения, которая будет работать при следующих условиях: создание рефлексивной среды с пробуждением основных видов рефлексии; организация педагогической поддержки студентов-первокурсников с применением педагогических тактик: защита, помощь, содействие, взаимодействие; создание межличностных отношений, направленных на развитие субъектности студента

Межличностные отношения, направленные на развитие субъектности студента: диалог, встреча, взаимодействие, отраженная субъектность.



²⁰¹Халикова, Ф.Д. Профильное обучение в школе как стадия непрерывного образования (на примере дисциплин естественнонаучного цикла). // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2013. – 20 с.

²⁰²Леонова, Е.Н. Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза. // Автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. – Хабаровск, 2010. – 21 с.

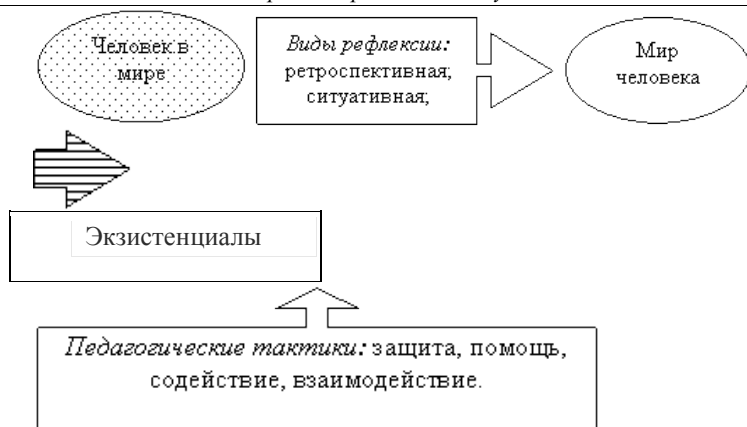


Рисунок 17. Схема статической модели педагогического сопровождения процесса адаптации студентов-первокурсников

Первое условие – создание межличностных отношений, направленных на развитие субъектности студента. Узловыми моментами реализации этого условия являются диалог, встреча, взаимодействие, со-бытие как стремление к отраженной субъектности (В.А.Петровский). Второе условие – создание атмосферы рефлексивной культуры и пробуждение основных видов рефлексии: ретроспективной, ситуативной и проспективной (В.А.Петровский) с целью осмысления молодыми людьми своего жизненного пути в диахронии. Третьим условием успешного функционирования нашей модели является организация педагогической поддержки студентов-первокурсников с применением педагогических тактик: защита, помощь, содействие, взаимодействие (О.С.Газман, Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин). Модель адаптации Е.Н.Леоновой представлена в двух видах: статическом и динамическом.

Как видно из модели, пробуждение основных видов рефлексии способствует развитию мира человека, что дает импульс осознанному переживанию человеком своих экзистенциалов: одиночества, страхов, страданий.

В этой связи совладающее поведение будет состоять из нескольких этапов: переживание – рефлексия – волевое усилие – поступок. Волевое усилие необходимо, чтобы выстроенная и осознанная стратегия поведения воплотилась в реальность через действие-деятельность, то есть через поступок.

Таблица 9

Динамическая модель адаптации первокурсников на антропологических основаниях

Мотивационный этап	Побуждающее-рефлексивный	Оценочно-диагностический	
Защита	Помощь	Содействие	Взаимодействие
Цель: снятие страхов перед внешним миром; принятие себя	Цель: организация совладающего поведения при опоре на свой внутренний мир	Цель: открытие перед молодыми людьми возможности свободного и ответственного выбора	Цель: создание для молодого человека условий овладения логикой процесса поиска и установления границ своей ответственной свободы в пределах ответственной свободы другого человека.
Страхи (C1): агрессивный внешний мир против меня маленького и слабого (дезориентированность в новой реальности; страх перед преподавателями, перед одноклассниками и д.т.)	Страхи (C2): не справиться с учебой, бросить институт; страх первой сессии; боязнь не оправдать надежд родителей, которые платят за учебу; разочароваться в выбранной профессии	Страхи (C3): боязнь разочаровать преподавателя своим ответом; боязнь не соответствовать уровню группы в учебе	Страхи (C4): боязнь взросления и возлагаемой добровольно на себя ответственности за свою жизнь и жизнь других (родителей, будущей семьи)
Одиночество (O1): нет друзей; преподаватели чужие, недоступные	Одиночество (O2): нет близких по духу людей для совместного обсуждения личных проблем	Одиночество (O3): отсутствие понимания за пределами вуза; проблемы в общении с противоположным полом	Одиночество (O4): принятие себя и своего внутреннего мира, осознание своей индивидуальности
Страдания (C1): непосильная учеба; невозможность найти вовремя нужный материал	Страдания (C2): невозможность преодоления собственной лени, жажда развлечений, стремление соответствовать запросам противоположного пола	Страдания (C3): обретение своего внутреннего мира, преодоление зазора между своим внутренним миром и ожиданиями внешнего	Страдания (C4): самопреодоление, «выстрадывание» себя как личности и субъекта образовательного процесса
Рефлексия: ретроспективная	Рефлексия: ситуативная	Рефлексия: ситуативная	Рефлексия: перспектив.; трансцендирующая
Механизмы: рефлексия	Механизмы: самоактуализация, стремление к субъектности	Механизмы: трансгрессия	Механизмы: событие; отраженная субъектность
Результат: принятие себя; витальная и социальная безопасность	Результат: рождение свободоспособности	Результат: творческая активность; социализированность.	Результат: определение стратегии жизни

Продукт: снятие страхов; снижение уровня деструктивного одиночества; положительная Я-концепция	Продукт: развитие рефлексивного уровня; интернальность локуса контроля; выстраивание жизненной стратегии	Продукт: высокий уровень эмпатии; высокая степень толерантности.	Продукт: обретение смысла жизни
--	--	--	---------------------------------

Критическая ситуация – это личностная драма каждого студента, поэтому и переживается она строго индивидуально, но, все же все критические ситуации, за редким исключением, можно объединить в четыре основные группы, представляющие наиболее типичные критические ситуации, с которыми сталкиваются первокурсники. С учетом этого Е.Н.Леонova строит динамическую модель педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников.

В ходе реализации динамической модели: «уходит внешнее» принуждение; происходит признание объективной реальности с ее плюсами и минусами; достигается гармония с внутренним миром; происходит ориентация на самосознание независимо от объективной реальности.

Совместная работа педагога и его воспитанника по формированию личности последнего может быть оценена по критериям: витальная и социальная безопасность; принятие себя; рождение свободоспособности (по О.Газману); творческая активность; социализированность; определение стратегии жизни.

Конструктивно модель Е.Н.Леоновой реализуется в три этапа.

I. Мотивационный этап. Данный этап условен, поскольку на первом курсе наблюдается неравномерность личностного и социального развития каждого студента. Практически он осуществляется в течение всего адаптационного периода (первый курс). Логика этого этапа рассчитана на «типового» студента, без учета личностных и гендерных особенностей и уровня личностного развития.

Первая ступень этого этапа (внешняя) предусматривает решение следующих задач: анализ объективных вызовов внешней среды к первокурснику с 1 сентября по 31 августа; типология критических ситуаций первокурсника как проблематизация ответной реакции на вызовы вуза; анализ индивидуальных особенностей восприятия критических ситуаций.

Поступив в вуз, молодой человек сталкивается с вызовами внешней среды, неведомыми ему ранее. Начинающему студенту-первокурснику трудно, а порой практически невозможно справиться самому. В своем исследовании нам удалось проследить феноменологию объективных вызовов внешней среды вуза ко вчерашнему школьнику. Результаты этого наблюдения мы приведем ниже.

Вторая ступень первого этапа (внутренняя) подразумевает решение следующей задачи: анализ образа первокурсника, сложившегося на 1 сентября. Как правило, это – молодой человек, чувствующий себя неуютно в новом социуме, совершенно не ориентирующийся в новой обстановке, не понимающий что от него хотят, не имеющий четких навыков переработки большого количества информации, а потому, рассматривающий отстраненную позицию преподавателей как враждебную. Ситуация «необходимости» (М.Н.Невзоров), заданная преподавателем, затрагивает витальные основания студента, главное из которых – безопасность. Отсюда, типичным образом первокурсника является: маленький одинокий человек в условиях внешней агрессивной среды.

Третья ступень мотивационного этапа решает задачу целеобразования, то есть постановки каждым студентом своих целей прохождения первого курса; построение логики разрешения критических ситуаций.

II. Побуждающе-рефлексивный. Главной задачей данного этапа является создание алгоритма переживания критической ситуации: вызовы среды; анализ типичной критической ситуации; феноменология СОС (характеристика состояний); ретроспективная, ситуативная рефлексия; целеобразование; поступок (действие-деятельность); результат, продукт ситуации.

Данный алгоритм распадается на две части: теоретическую и практическую или аналитическую и деятельностную. Теоретическая часть включает в себя подготовку к деятельности через осмысление ситуации и последующую ее рефлексия, выступающую в трех ее проявлениях: ретроспективной как критический анализ прошлого опыта; ситуативную в плане размышления над существующей проблемой и проспективную как проектирование определенной стратегии поведения. Практическая часть представляет собой непосредственно действие-деятельность по выходу из критической ситуации, выступающей в виде поступка и последующей рефлексии результата. Между ними находится зазор или подвес (М.К.Мамардашвили) между сформированным образом действия и действием как поступком. Для того чтобы состоялся поступок, необходимо сделать самостоятельный шаг, для которого необходимо волевое усилие, без которого рефлексия так и не перейдет в поступок. Именно от волевого усилия зависит, будет ли действие-деятельность, выражающаяся в поступке совладающим поведением или нет.

III. Оценочно-диагностический этап. Данный этап является завершающим в нашем конструкте, где подводится итог успешности применяемых нами тактик педагогического сопровождения и валидности выработанной методики.

Таким образом, тьюторская практика в персонифицированном образовании реализует сопровождение всего процесса построения подопеч-

ным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, через углубление этого интереса за счет образовательных исследований или проектов и специальную работу по формированию этого проекта как образовательного и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ. Поэтому тьюторское действие может быть реализовано при обеспечении взаимодействия и сочетания всех трёх контекстов в качестве основополагающего принципа «расширения» образовательного пространства студента. Формирование тьюторской позиции педагога как процесс задаётся центральной – процессуально-технологической зоной, которая по содержанию и структуре является проективным выражением ценностно-целевой зоны.

Глава 6.

МОДЕЛЬ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

6.1. Реализация персонифицированной модели обучения

Реализация персонифицированной модели обучения строилась на исполнении преподавателем функции тьютора.

Работа тьютора-эксперта (тьютора-консультанта, тьютора-методиста или психолога) и самого преподавателя над индикаторами педагогического мастерства позволяет повышать не только качество самого занятия, но и качество всей работы с одаренными студентами. Смысл взаимодействия эксперта-тьютора с преподавателем заключается в том, что преподаватель знает, зачем к нему приходит эксперт и тоже заполняет карту (карту про свое занятие), принимает участие в обсуждении этого занятия. Практика показывает, что почти всегда рисунок, сделанный экспертом, и рисунок, сделанный преподавателем, существенно различаются. Преподаватель, дающий занятие, часто не видит того, что видит эксперт. Лев Толстой в связи с этим говорил, что учителю кажется, будто лучший метод тот, который нравится ему самому. На самом деле, лучший метод не тот, который нравится учителю, а тот, который нравится ученику. Такой метод может увидеть эксперт-тьютор, прикрепленный к преподавателю.

Интерес к тьюторству, к тьюторским технологиям в вузах связан с необходимостью формирования у студентов универсальных способов деятельности, таких, например, как моделирование, прогнозирование, системный анализ, проектирование, исследование и т.д.

Впервые тьюторская система и технология возникли в Великобритании. Классическая тьюторская система создавалась и развивалась в Оксфорде и Кембридже: это типичный «Оксбриджский» феномен. Для бри-

танцев уже более 600 лет тьютор – это куратор и преподаватель в одном лице. В основе тьюторской технологии средневековая традиция диспутов и споров: тьютор помогает развивать способности к логическому мышлению и пониманию той информации, которую студент получает во время лекций или работы в библиотеке или в сети Интернет.

Заемствованная за рубежом тьюторская технология в России обросла дидактическими атрибутами. Так специфичными требованиями к тьютору как личности стали широта взглядов, чувство ответственности, контактность, психологическая устойчивость; как специалисту – владение знаниями не только по своей дисциплине, но и по смежным; как воспитателю, который формирует духовный образ личности и гражданина; как к психологу – тьюторство предполагает использование отдельных техник и приемов из практической психологии.

К основным функциям тьютора стали относить: 1) функцию обеспечения усвоения знаний (педагогическая поддержка со стороны тьютора должна обеспечивать понимание учебного материала и овладение им, тьютор должен стимулировать выработку новых навыков и способов поведения); 2) организационную функцию, которая включает координацию взаимодействия обучаемого с образовательным учреждением, организацию взаимодействия обучаемых с тьютором и друг с другом, организацию взаимного обучения, управление последовательностью и временем обучения; 3) коммуникативную функцию, связанную с осуществлением общения обучающихся с тьютором и между собой; управление групповой динамикой, распределение групповых позиций и ролей; 4) мотивационную функцию, которая требует выявления индивидуальных мотивов и потребностей обучаемых; помощь в осознании личностных перспектив, связанных с обучением; 5) мониторинг и контроль, направленные на выявление индивидуальных затруднений студентов, помощь в преодолении этих затруднений; пошаговый мониторинг деятельности обучающихся; контроль и оценку знаний и умений по окончании обучения.

Мы же рассматриваем тьюторинг как важную форму развития персонифицированной модели образования, ориентированной на развитие творческой деятельности. В ходе апробации индикаторов, определяющих качество педагогического мастерства преподавателя уже не во фронтальном (на всю группу), а в индивидуальном (на одного студента) режиме обнаружили специфические закономерности и принципы формирования творческой деятельности студента в условиях персонифицированного образования.

Первая закономерность – тьюторинг развития творческой деятельности студента, как форма (технология) не группового, а индивидуального взаимодействия, должен проходить на фоне развивающих занятий преподавателя, качество которых определяется индикаторами профессиональ-

ного мастерства (личностным, эмпатическим, рефлексивным, когнитивным, интерактивным, ядерным, интегративным, природосообразным, аттрактивным, результативным).

Вторая закономерность – эффективность творческой деятельности определяется способами структурирования содержания, методов, форм и технологий ее организации и осуществления – реализуется через принципы: формирования творческой деятельности на основе использования специальных видов учебных заданий; вариативности и интегративности, диалогизации.

Третья закономерность – процесс формирования творческой деятельности ведет к построению индивидуальной траектории развития студента – реализуется через принципы: рефлексивно развивающего взаимодействия субъектов совместной творческой деятельности; персонализации и самореализации в процессе творческой деятельности; направленности творческой деятельности на субъектное развитие и саморазвитие.

Четвертая закономерность – в процессе формирования творческой деятельности происходит постепенная передача руководящих полномочий (управленческих функций) от преподавателя к студенту – обуславливает принципы: соответствия внешнего управления творческой деятельностью внутреннему потенциалу субъекта, ее осуществляющих; единства и целостности организации и самоорганизации в процессе формирования творческой деятельности, развития творческого потенциала студента.

Пятая закономерность – эффективность формирования творческой деятельности зависит от степени согласованности и взаимосвязи внутреннего потенциала личности и внешних условий, в которых она происходит – реализуется через принципы: системной детерминации формирования творческой деятельности; непрерывности творческой деятельности в процессе ее формирования; комплементарности среды (как внешней, так и внутренней).

Таким образом, тьюторинг развития творческой деятельности студента должен существенно отличаться от тьюторинга обычной образовательной деятельности. При этом тьютор здесь должен быть сам носителем творческой идеи, должен быть креативным человеком.

В ходе апробации различных моделей организации творческой деятельности в условиях взаимодействия преподавателя и студента была выработана технология тьюторинга активизации, развития творческой деятельности обучаемого.

Технология может включать следующие компоненты:

1. Морфологический (системное представление объекта, требует, чтобы исследователь – тьютор и его подопечный – мысленно видел объект в трех аспектах: как нечто целое, как часть более общей системы и

как совокупность более мелких частей, чтобы затем увидеть как предметные, так и операционные компоненты сразу);

2. Эвристический (связанный с организацией спора, дискуссии);
3. Семантико-лингвистический (ориентированный на специальный подбор вопросов, требующих таких ответов, которые позволяют лучше уяснить проблему и условия ее решения);
4. Алгоритмический (строится на основе «веполя», т.е. минимальной модели исследуемой системы);
5. Экспертный (аналитический и оценочный);
6. Комплексный (строится на взаимосвязи разных методов поиска, решения);
7. Поисковый (методом случайного поиска, предполагающем инвариантные формы поиска);
8. Проблемный (на основе анализа противоречий);
9. Гипотетический (связанный с выдвижением гипотез);
10. Детерминированный (на основе решения задач, имеющих и не имеющих решение).

Компонентный состав технологии тьюторинга творческой деятельности в принципе тоже может быть представлен в виде карты. Эту карту (при желании) могут составлять и обсуждать два человека – тьютор и сам обучаемый, работающий над творческим проектом.

Проанализированные подходы позволили разработать модель персонализированной технологии²⁰³, ориентированной на формирование языковой личности студента в условиях двуязычной учебной среды. В этой среде функционируют пять различных, но и взаимосвязанных технологических тактик:

1. Ориентация на преимущественное использование языка как средства общения.
2. Основной фокус внимания – на формы, выражающие интенции в диалогах, текстах/дискурсах. Применяется дискурсионный контроль, т.е. производится обучение различным типам текстов/дискурсов, которые упрощены с точки зрения содержания и средств выражения.
3. Ориентация на систему средств для построения различных типов предложений. Используется структуральный контроль. Дается много тренировочных упражнений на понимание и выражение буквальных значений предложений.

²⁰³Применительно к системе повышения квалификации эта технология получила первичную апробацию (под нашим руководством) в работе И.В.Хаировой. См.: Хаирова, И.В. Коммуникативно-развивающая технология активизации речевой деятельности учителей татарских школ. // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2000. – 177 с.

4. Реализация текстоцентрического подхода к осуществлению речевой деятельности на втором языке.

5. Реализация индивидуального образа речевого поведения (языковой личности) на втором языке.

Эти такты должны быть в каждой точке учебного процесса. В этих условиях средства выражения (грамматика, слова, формы, текстовые структуры) усваиваются быстрее и прочнее тогда, когда внимание обучаемых фокусируется не на них, а на том, что они делают в общении, что с помощью них достигается, происходит, что язык как средство общения усваивается при условии интеллектуальной и коммуникативной активности.

Таблица 18

**Содержание модели персонифицированного обучения русскому языку
на двуязычной основе**

Компоненты	Этап учебно-дидактической адаптации в процессе освоения русского языка как второго		
	Пропедевтический	Дидактический	Профессионально-ориентированный
Цель	Обеспечение предметно-ориентированной дидактической персонификации (самореализации в новом образе языковой личности)		
	Транспозиционный перенос довузовских лингвистических и коммуникативных компетенций и доведение их до необходимого (стартового) уровня; активизация персонифицированного языкового потенциала студентов на преодоление языкового барьера	Овладение понятийно-терминологическим аппаратом предметной области (психологии, педагогики, математики или химии); предметно-ориентированная дидактическая персонификация в условиях новой системы обучения (содержания, методов, форм, средств контроля)	Прочное усвоение тем предметной области; владение профессионально-предметным тезаурусом; сохранение интереса к обучению в университете; сохранение мотивов деятельности; усиление тенденции к профессиональному самообразованию, самовоспитанию, самосозданию.
Подходы	Личностно-развивающий, индивидуализированный, рефлексивный, антиципационный, субъектно-ориентированный, нокологический, поликультурный		
Содержание	Входной модуль	Основные модули	Выходные модули
Принципы	Семантизация понятий, благоприятный эмоциональный климат обучения, новизна и разнообразие форм, средств и методов обучения; учет родного языка, использование национально-ориентированного учебного материала, межкультурное общение, функциональная деятельность студента		
Формы организации обучения	Семинарские занятия, работа со словарем, лексикографическая практика, практикумы по репродуцированию и конструированию профессионально значимых	Лекционные, семинарские, практические, лабораторные занятия, работа со словарем, лексикографическая практика, рефераты, дискуссии, экскурсии	Лекционные, практические, лабораторные занятия: работа со словарем, лексикографическая практика, рефераты, конференции

	текстов		
Формы обучения	Индивидуальные, групповые	Индивидуальные, парные; минибригадные, групповые, индивидуально-групповые, коллективные	Индивидуальные, парные, минибригадные, групповые, индивидуально-групповые, коллективные
Методы обучения	Личностно-ориентированные (виды речевой деятельности, терминологические диктанты), побуждающие познавательный интерес	Личностно-ориентированные (виды речевой деятельности, семантизация понятийно-терминологического аппарата), частично-поисковые	Личностно-ориентированные (виды речевой деятельности, семантизация понятийно-терминологического аппарата), частично-поисковые
Средства обучения	Факультативный материал: терминологические словари, двуязычные методические указания и индивидуальные задания, средства визуальной информации	Календарные планы, рейтинговые карты: терминологические, тезаурусные, номенклатурные словари; учебники на русском и родном языке студента; двуязычные методические указания и индивидуальные задания; средства актуальной информации	Календарные планы, рейтинговые карты, терминологические тезаурусные, номенклатурные словари; учебник на русском и родном языке студента; русскоязычные методические указания и индивидуальные задания, средства визу
Контроль	Входной, портфолио учебных достижений студентов	Текущий, рубежный, экзаменационный, итоговый по рейтинговой системе; портфолио учебных достижений	Текущий, рубежный, экзаменационный, итоговый по рейтинговой системе; учебное портфолио студента
Диагностика	Индивидуальные тестовые задания	Индивидуальные, тестовые, программированные, контрольные, алгоритмические, разноуровневые, лабораторно-исследовательские, частично-поисковые, зачетные, экзаменационные задания	Индивидуальные, тестовые, программированные, контрольные, алгоритмические, разноуровневые, лабораторно-исследовательские, частично-поисковые, зачетные, экзаменационные задания
Результат обучения	Повышение учебно-познавательной деятельности, достижение психологической комфортности, формирование профессионально-педагогических качеств на основе персонификации		Глубокое усвоение русского языка как второго при повышении самоорганизации, формирование компонента профессиональной направленности на основе персонификации содержания обучения

Мы считаем, что персонифицированная технология обучения должна более последовательно определяться особенностями единой системы языка как средства общения и механизмами усвоения/овладения, исходить не только из закономерностей построения диалогической, но и различных типов монологической речи. Тогда любая вновь вводимая и тренируемая единица будет соотноситься со всем общим содержанием коммуникативной компетенции. В новой технологии деятельность учения и деятельность общения должны быть максимально сближены; на занятии должен быть общий предмет и продукт деятельности; между студентами должны быть распределены функциональные места, определяющие «позицию» и «отношение» каждого к предмету деятельности и к партнерам; между участниками должна существовать совокупность активных взаимодействий; преподаватель же должен быть организатором межличностного общения, образцом для подражания, лидером коллектива и одновременно партнером, носителем нравственно-этических норм.

Для того чтобы правильно выстроить систему речевых упражнений, необходимо было организовать изучение уровня владения связной речью. Это стало содержанием констатирующего эксперимента 2007-2010 г. В общей сложности было проанализировано более 600 монологических и диалогических высказываний студентов. Анализ проводился на 3-х уровнях: 1) межфразовой связи (МФС), 2) структурно-смысловой организации речи, 3) стилистической дифференциации речи. Студентам предлагались для построения высказываний разные темы.

Рассмотрим речевые недочеты, которые возникают на уровне связного высказывания, на материале ответов студентов на вопрос: *Что определило выбор профессии в вашей жизни?* Эта работа проводилась как в устной, так и письменной форме (в первом случае на подготовку отводилось 20 минут, при этом разрешалось делать рабочие записи).

Проведение этой работы ставило целью выявление ошибок на выбор средств, организующих связь между предложениями высказывания. К таким средствам относятся средства межфразовой связи (МФС).

Вот пример одного полного высказывания, в котором автору удалось правильно построить МФС, смысловую, тема-рематическую структуру высказывания.

УРОК, КОТОРЫЙ МНЕ ЗАПОМНИЛСЯ

**Гульфия Газизова,
студентка 3 курса группы 17-03.101 КФУ**

Меня зовут Газизова Гульфия, я студентка 3-го (т.е. 5-го – по сокращенной программе) курса отделения педагогики и психологии дошкольного образования. Учусь в Институте педагогики и психологии Казанского федерального университета.

Я сама не казанская, приехала из Кукморского района, из поселка Кукмор. Наша школа бала смешанной. Обучали нас и на татарском, и на русском языках. До университета я

училась еще в Казанском педагогическом колледже. Поступила в Казанский педагогический колледж сразу же после окончания 9-го класса. Училась я в Кукморской средней школе № 3. Школа была недалеко от дома, где-то минут 15 ходьбы. Я честно хочу признаться, что до 5-ого класса я не очень хотела или не очень любила учиться. Училась я так себе ...

А после 5-го класса меня как будто подменили, во мне проснулось желание учиться. Мне было стыдно за себя ... Ведь еще мой любимый философ Кант говорил: «Закон, живущий в нас, называется совестью. Совесть есть, собственно, применение наших поступков к этому закону». И я поняла, что я тоже хочу быть как все! И я сказала себе: «У других получается – и у меня получится». Здесь я сравниваю себя с Ф.Ларошфуко, который говорил, что «ум всегда в дураках у сердца». В этих словах глубокий смысл. Мой любимый Имануил Кант тоже говорил: «Умение ставить разумные вопросы есть уже важный и необходимый признак ума и проницательности».

В школе были разные предметы: русский язык, литература, татарский язык, физика, математика, физкультура и т.п. Учителя тоже были разные: и добрые, и серьезные, и требовательные. В этой связи на память приходят слова другого моего любимого ученого-просветителя Тадуеша Котарбиньского, который про учителей говорил: «Хороший учитель может научить других даже тому, чего сам не умеет». Да, были у нас и такие учителя.

Мне самой очень нравился немецкий язык. Обучала нас Ляля Рашидовна, ей было лет 40. Я с большим желанием ходила на ее уроки. Но почему-то, кроме меня, другим эти уроки не нравились. Учительница всегда хвалила, поддерживала меня. «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель», - это слова Л.Н.Толстого. Ляля Рашидовна была именно таким – хорошим – учителем.

Не знаю, почему, но уроки немецкого языка мне давались легко. Еще тогда я вспоминала слова публициста Галашева, которым зачитывалась по ночам. Он писал: «Только настоящий учитель, учитель от Бога, способен радоваться успехам ученика, превзошедшего его самого». Я тогда понимала, что делаю в немецком языке очевидные успехи и Ляля Рашидовна искренне радовалась этому.

Интересными мне казались уроки математики. Конечно, всё давалось с трудом. С трудом решала уравнения и задачи. Учительницу по математике звали Валеева Роза Викторовна. Ей было лет 30-35. Она преподавала алгебру и геометрию. Она могла быть и доброй, и серьезной, но она всегда была очень требовательной.

Она преподавала так, как преподает любой учитель, знающий свой предмет. Но она очень любила свой предмет. Мне почему-то запомнилась тема «Дискриминанты». Я с большой охотой решала задачи с дискриминантами. Мне казалась, что это моя тема и я могу показать себя в ней. Я совсем не уставала решать задачи с дискриминантами и оценки по этой теме у меня были хорошие.

Я даже узнала, что термин образован от лат. *discrimino* — «разбираю», «различаю». Понятие «дискриминант квадратичной формы» использовалось в работах Гаусса, Дедекинда, Кронекера, Вебера и др. А вообще его ввёл Сильвестр.

Дискриминант является симметрическим многочленом относительно корней многочлена и поэтому является многочленом от его коэффициентов; более того, коэффициенты этого многочлена целые независимо от расширения, в котором берутся корни.

$$D(p) = \frac{(-1)^{n(n-1)/2}}{a_n} R(p, p'), \text{ где } R(p, p') \text{ — результат многочлена } P(x) \text{ и его производной } p'(x).$$

В частности, дискриминант многочлена

$$p(x) = x^n + a_{n-1}x^{n-1} + \dots + a_1x + a_0$$

равен, с точностью до знака, определителю следующей $(2n-1) \times (2n-1)$ -матрицы:

Я до сих пор помню один урок. Был обычный учебный день. Закрепляли тему «Дискриминанты». Роза Викторовна стала объединять нас в группы. Всех посадила, осталось 4 или 5 человек. И вдруг Роза Викторовна мне говорит: «Гульфия, подсаживайся к 1-ой груп-

не, будешь помогать с заданиями». Тогда я вспомнила слова своей любимой писательницы из Германии Розы Люксембург, которая писала: «Быстрее и лучше всего учиться, когда учишь других». И это оказалось правдой!

Я была крайне удивлена, нет, я знала тему, но не ожидала от себя, что я смогу кому-то помочь ... В это время в голове у меня звучали слова Леонардо да Винчи: «Если запастись терпением и проявить старание, то посеянные семена знания непременно дадут добрые всходы. Ученья корень горек, да плод сладок». Я даже заметила, что после этого урока одноклассники ко мне стали относиться совсем по-другому, это было в 9-ом классе. После этого урока учительница предложила мне записаться на курсы математики. У нас в школе велись курсы математики для тех, кто любит математику. Я была крайне этому удивлена ... Когда-то я плохо училась, к учебе не было никакого интереса, а тут такое ... Да-а, иногда, видимо, не мешает ставить себе достойные цели ... Ведь еще увлекательный романист Лес Браун говорил: "Никогда не поздно поставить новую цель или обрести новую мечту."

После 9-го класса я поехала поступать в колледж. Там тоже без математики не обошлось. И что интересно, в билетах надо было решить задачи с дискриминантами. Я с легкостью решила, так меня даже уговаривали потом перевестись на школьное отделение (с хорошим-то знанием математики), но мне по душе было дошкольное отделение. Ведь еще Л.Толстой говорил: «Большинство жизненных задач решаются как алгебраические уравнения: приведением их к самому простому виду».

Но речь не о том, а том, что большой интерес к математике сумела сформировать именно Роза Викторовна, это она пробудила во мне интерес к такому трудному предмету. И хочется ей сказать большое спасибо. Она мне доверяла свои учительские функции, она заметила у меня педагогические способности, она догадалась, что я могу помочь найти другим правильное решение. Как говорил немецкий педагог А.Дистервег: «Плохой учитель преподносит истину - хороший учит её находить». И я это сумела сделать ещё в школе!

Я ей очень благодарна. Потом я много раз вспомнила слова французского писателя Адреана де Курсель, который говорил: «Благодарность – это переваривание благодеяния, процесс, вообще говоря, тяжелый». Мы до сих пор еще встречаемся с этой учительницей, общаемся и охотно разговариваем, когда видимся на улице. Но для меня этот процесс радостный и никакой тяжести я при этом не ощущаю.

Я очень признательна этому учителю. В своих философских рассуждениях Маргарита де Блессингтон писала: «Признательность – это добродетель, которая проявляется чаще **до**, чем **после**». Я же хочу, чтобы эта благодарность у меня проявлялась чаще **после**, а не **до**.

Таблица 10

**Число студентов, сделавших ошибки на употребление средств
межфразовой связи**

Общее количество студентов, выполнивших задание	Количество студентов, допустивших ошибки				
	0	1-4	5-9	10-15	16-20
184	22	37	54	53	18
в %	12	20	30	30	8

Однако в большинстве работ мы обнаружили речевые, структурные ошибки. Общие результаты анализа подобных работ даны в таблице 10 (см. табл. 10). Из таблицы видно, что почти 40% студентов допустили больше 50% ошибок.

Проанализируем некоторые ошибки на употребление лексико-грамматических средств.

Повтор слов, местоимения, служебные слова и единство видовременных форм глаголов-сказуемых. Рассмотрим такое высказывание:²⁰⁴

С детства я мечтала быть учительницей. Мы с подружками играли и такие игры. Проводили уроки, оценивали. Моя сестра была учительницей. Она всё время рассказала мне о детях. Как они работают? Как учатся? И т. д. Мы живем в деревне, и я не представляю другую профессию. Моя первая учительница Аниса Зиннатовна была очень добрая, хорошая. Она пробудила у меня интерес к детям. Поэтому я выбрала профессию учителя. (К.)

Остановимся только на основных ошибках текстовой организации речи. Первая ошибка – это неумение связать второе предложение (*Мы с подружками играли и такие игры*) с первым (*С детства я мечтала быть учительницей*). Для осуществления правильной связи во втором предложении надо было вместо союза **и** употребить предлог **в** (сравните: *и такие игры* и *в такие игры*). Союз **и** и местоимение **такие** придадут речи неясность (какие такие? в первом предложении никакого указания на игры нет). Правильный вариант связи двух первых предложений мог прозвучать так: *С детства я мечтала стать учительницей. Поэтому еще тогда мы с подружками играли в учителей (или в школу)*. Слово *поэтому* необходимо для объяснения содержания первого предложения, а наречие *тогда* для соотношения действия со временем (*с детства*).

Из содержания третьего предложения не ясно, что оценивали: нет межфразовой связи на уровне повторов слов.

Четвертое предложение (*Моя сестра была учительницей*) не связано с пятым (*Она все время рассказала мне о детях*): нарушается единство видовременных форм глаголов-сказуемых (*была* - несов. в., прош. вр.; *рассказала* - сов. в., прош. вр.).

Другой пример:

Стать учителем русского языка я стала мечтать с 6-7 класса. Произошло благодаря учительнице русского языка Гатауллиной. Мне в нем нравилось все: внешность, манера общения, речь и т.д. Каким-то образом (тогда я этого не понимала) привила в нас любовь к своему предмету, чтению. После я стала подражать ему во всем. Часто играла в «школу», писала по-своему планы уроков. (Н.)

Как видим, и здесь наблюдаются примерно те же текстовые ошибки. На уровне МФС не связаны второе (*Произошло благодаря учительнице русского языка Гатауллиной*) с первым (*Стать учителем русского языка*

²⁰⁴ В приводимых высказываниях мы сохраняли орфографию и пунктуацию оригиналов.

я стала мечтать с 6-7 класса), поскольку из второго не ясно, что произошло благодаря учительнице. Между первым и вторым предложением нет лексико-грамматической связи ни на уровне повтора ключевых слов, ни на уровне использования местоименных замен. Третье предложение (*Мне в нем нравилось все: внешность, манера, ...*) не связано со вторым, так как автор путает женский род (*учительница Гатауллина*) с мужским (*в нём* вместо *в ней*). Четвертое предложение (*Каким-то образом (тогда я этого не понимала) привила в нас любовь к своему предмету, чтению*) не связано с третьим, так как не обозначено, кто именно привил любовь к предмету. Пятое предложение (*Посля я стала подражать ему во всем*) не связано с предыдущим опять же из-за нарушения родовой соотнесенности местоимения: *ему* указывает на мужской род, а фамилия *Гатауллина* на женский. Налицо сильное (интерферентное) влияние татарского языка на русский. Как видим, рассмотрение только этих (далеко не всех) ошибок говорит о том, что уровень владения связной русской речью (в смысле использования средств МФС) у многих студентов находится еще не на должном уровне.

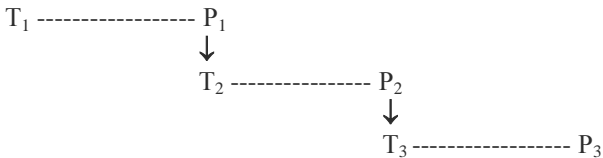
Особое место в изучении речи студентов занимает темарематическая структура (или структура актуального членения). Известно, что актуальное членение является мощным средством смысловой организации высказывания. О.И.Москальская²⁰⁵, например, подчеркивает, что если на уровне предложения словорасположение выступает только как средство выражения темы и ремы отдельного предложения, то на уровне текста оно приобретает кроме этой функции и на ее основе также текстообразующую функцию, участвуя в выражении **коммуникативного развёртывания** текста от одного тема-рематического единства уровня предложения к следующему тема-рематическому единству того же уровня. И действительно целостность высказывания проявляется не только в формальной связи предложений при помощи лексико-грамматических средств, но и в коммуникативной опоре каждого последующего предложения на предшествующее, опоре, образующей завершённую темарематическую цепочку. Поэтому очень важно установить, насколько способны слушатели курсов осуществлять в своем высказывании ту или иную тематическую последовательность.

Сейчас различают несколько типов тематической последовательности. Все они очень подробно описаны в современной грамматике. Мы остановимся только на тех, которые могут рассматриваться как типы, наиболее полно отвечающие задачам развития структуры связной речи учителей национальных школ. Недочеты в структуре тема-рематических соотношений (структуре актуального членения), по данным проведенного

²⁰⁵Москальская, О.И. Грамматика текста. – М., 1981. – С. 33-37.

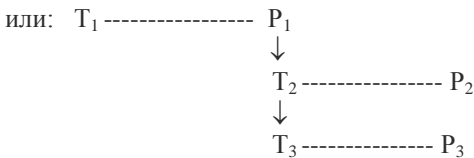
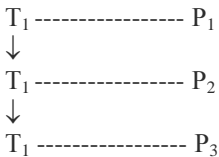
нами анализа, чаще всего обусловлены неумением строить три основных типа структуры тема-рематических соотношений. Рассмотрим первые два:

1. Высказывания с простой линейной последовательностью, где тема предшествующего предложения становится темой последующего предложения:



Например: *Наш класс ходил в клуб. Клуб находится в большом доме. В этом доме показывают кино. (...).*

2. Высказывания с регулярной (сквозной) темой, где тема каждого последующего предложения повторяет предыдущую:



Например: *Мой отец - механизатор. Он очень любит технику. У него золотые руки. (...).*

В соответствии с правилами построения этих типов тема в предложении должна находиться на первом месте, перемещаться в рамках текста она не должна; часть ремы, располагающаяся в предложении на последнем месте, должна заключать наивысшую степень актуализации; центр актуализации перемещаться в рамках предложения и текста не должен.

Естественно, эти требования имеют относительный характер. Дело в том, что тема в том же тексте может уступать первое место в предложе-

нии части ремы (если она комплексная), не являющейся центром актуализации. Это перемещение ограничено определенными пределами (перемещение темы происходит обычно на второе место, реже на третье). Впереди темы могут быть детерминанты или определения. И далее: часть ремы, непосредственно располагающаяся после темы, может перемещаться (в том же тексте) на первое место в предложении, способствуя возникновению текстуального варианта. В отдельных случаях на первое место может перемещаться часть ремы, но заменяет она не непосредственно положение темы. В этом случае также возникает текстуальный вариант. Однако в наших условиях, условиях татарско-русского двуязычия, условиях отсутствия какой-либо ориентации на русский порядок слов, такие требования необходимы не только для объективной оценки уровня развития структуры тема-рематических соотношений, но и для успешного развития этой структуры.

Рассмотрим третий тип этой структуры.

3. Высказывания, в которых тема-рематическая цепочка возникает за счет параллельной связи производных тем, вытекающих из общей темы:

Например: ... *Осенью мы работали на свекле. Зимой все школьники собирали макулатуру. Весной мы работали на грядках. (...)*

В соответствии с правилами третьего типа тема в предложении должна находиться на первом месте, перемещаться на последнее место она не может; рема тоже не должна перемещаться на первое место; тема и рема должны располагаться во всех предложениях параллельно.

Распределение рассмотренных ошибок представлено в таблице 2 (см. табл. 11). В таблице не представлены ошибки на неправильное употребление нераспространенных двусоставных предложений, простых повествовательных или бессоюзных предложений. Эти предложения в высказываниях обычно употребляются в качестве мощных средств организации параллельной связи предложений. Однако при анализе текстов учителей было установлено, что практически никто из них не понимает и не использует предложения в качестве средств МФС.

Таблица 11

Распределение ошибок, связанных с неправильным употреблением лексико-грамматических средств

СРЕДСТВА МФС и актуального членения	Число правильных употреблений	Число неправильных употреблений
1. Повторение имен существительных	345	125
2. Повторение однокоренных слов	49	24
3. Синонимическая замена	87	56
4. Местоименная замена	43	78
5. Слова с процессуальным значением	120	48
6. Слова с качественно-оценочным	458	26

значением		
7. Слова с предметным значением	321	45
8. Слова с пространственным значением	56	34
9. Слова с временным значением	123	21
10. Числительные	23	6
11. Единство видовременных форм глаголов-сказуемых	67	90
12. Вводно-модальные слова	234	89
13. Служебные слова	89	46
14. Тема-рематическая структура	78	123
15. Различные типы предложений: простые повествовательные, бессоюзные и др.	0	267

Аналогично была проанализирована и смысловая структура монологических высказываний студентов: изучение связной речи невозможно без анализа ее структурных особенностей. Выявление этих особенностей необходимо нам, во-первых, для того, чтобы исправлять ошибки, возникающие при построении высказываний, во-вторых, для того, чтобы всемерно развивать русскую речь студентов.

В процессе изучения высказываний мы учитывали ошибки, связанные только со структурой высказывания, с построением сложных синтаксических целых и последовательностью их расположения. Такие ошибки характерны как для письменных, так и для устных монологических высказываний.

Общие результаты анализа представлены в таблице 12 (см. табл. 12).

Как видим, 70% студентов допустили от 1 до 4 ошибок.

При анализе учитывались ошибки на построение начала сложного синтаксического целого, основной части синтаксического целого, концовки синтаксического целого, а также целого высказывания, состоящего из нескольких, последовательно расположенных синтаксических целых.

При анализе н а ч а л а сложного синтаксического целого учитывались только те признаки, которые характерны для его первых предложений: 1) отсутствие слов, семантика которых определяется из предыдущей части высказывания; 2) наличие полных предложений любого структурного типа; 3) минимальная связь (или отсутствие ее) первого предложения сложного синтаксического целого с последующим предложением предшествующего синтаксического целого; 4) наличие новой микротемы в первом предложении синтаксического целого.

Таблица 12

Результаты анализа ошибок, связанных с построением высказываний

Общее количество студентов,	Количество студентов, допустивших ошибки
-----------------------------	--

выполнивших задание	0	1-4	5-9	10-15
190	52	134	12	0
в %	27	70	3	0

Отсутствие или наличие перечисленных признаков обнаруживается только при анализе структурной организации больших отрывков высказывания. Рассмотрим пример:

У нас была учительница, как говорится, от Бога. Профессия учителя русского языка и литературы мне нравилась с детства, с 4 класса. Тогда мы этого не осознавали, просто на ее уроках было интересно, уроки пролетали незаметно. Когда она ушла от нас в 8 классе, мы поняли, насколько это был неординарный, необычный человек. Желание стать учителем утвердилось после того, когда на ее место пришла плохо подготовленная, равнодушная, безответственная. Причиной послужило и то, что очень любила читать, и, как сейчас понимаю, было хорошее чутье. (М.)

В тексте высказывания – одно сложное синтаксическое целое: есть начало, средняя (основная) часть и концовка. Однако начало построено неправильно. Первое предложение (*У нас была учительница, как говорится, от Бога.*) обозначает не ту тему, которая раскрывается в основной части: во втором предложении (*Профессия учителя русского языка и литературы мне нравилась с детства, с 4 класса.*) и последующих предложениях высказывания раскрывается тема личного выбора, а не тема известной по школе учительницы. Правильнее было бы построить начало таким образом: *Профессия учителя русского языка и литературы мне нравилась с детства, с 4 класса. У нас была учительница, как говорится, от Бога. Тогда мы этого не осознавали, просто на ее уроках было интересно, уроки пролетали незаметно.* В этом случае понятно, для чего во втором предложении говорится об учительнице. Для того, чтобы было понятно, почему автор высказывания выбрала профессию учителя.

При анализе основной части сложного синтаксического целого мы рассматривали только те синтаксические целые, структура которых отчетливо делится на три части: зачин, основная часть, раскрывающая микротему, и концовка. В том случае, если синтаксическое целое не членилось на три части, высказывание анализировалось по признакам начала или конца сложного синтаксического целого.

Анализ основной части синтаксического целого был построен на выявлении предложений, раскрывающих микротему. Рассмотрим пример:

1. *Очень нравились уроки учителя русского языка и литературы средней общеобразовательной школы № 119, Чучукиной Евгении Михайловны (в настоящее время она работает там же).*

2. Четкость уроков, рациональное использование урочного времени, строгость, обязательность учителя, умение доводить начатое дело до конца, по-видимому, и эти личностные черты характера. Возможно, желание быть такой же (организованной).

3. Хотелось постичь русский язык. В дошкольный период говорила только по-татарски, чтобы хоть немного ребенок мог обучиться русскому языку, родители отдали в детский сад на 6 месяце. Этого было мало, отсюда тяга именно к русскому языку, дальше - уметь общаться. Но это уже другой вопрос.

Спасибо за вопрос. (И.)

Распределение ошибок, связанных с построением высказываний

Основные структурные признаки связных высказываний	Количество пра- вильных упот- реблений	Количество непра- вильных употреблений
1. Начало сложного синтаксическо- го целого	84	45
2. Основная часть сложного синтак- сического целого	56	76
3. Концовка синтаксического цело- го	32	34
4. Функциональный тип синтакси- ческого целого	50	23
5. Последовательность синтаксиче- ских целых в высказывании	78	98
ВСЕГО	300	155

Как видим, основная часть (обозначенная цифрой 2), не раскрывает содержание темы, а дополняет, поясняет ее: она не понятна без первых предложений высказывания. Налицо неумение сегментировать высказывание по тематическому принципу: неправильно построены и зачин, и основная часть.

Распределение рассмотренных ошибок представлено в таблице 13 (см. табл. 13).

Наблюдения позволяют сделать вывод о том, что на персонифицированных (индивидуальных и групповых) занятиях необходимо серьезное внимание уделять не только произносительной культуре студентов, но и систематической работе над текстом (реферата или устного сообщения), формировать умение выделять смысловые части высказывания, строить правильную конструктивную схему этих частей в соответствии с их функциональными типами.

Следующие компоненты персонифицированной технологии строились таким образом.

Производилась опора на рефлексивную деятельность. Дело в том, что исследователи рефлексивной деятельности предлагают приемы, позволяющие выйти на новый уровень, уровень развития у студентов навыков рефлексии, самоанализа, самоорганизации, снимающих психологические затруднения в общении. Эти исследования помогают решить главную задачу – задачу, связанную с обработкой технологии учения (добывания знаний), технологии коммуникативной деятельности и саморегуляции.

Для управления процессом рефлексии преподавателю вуза мало знать теорию, методику преподавания предмета, ему необходимо освоить

технологии совместной деятельности, выработать у себя навыки рефлексии, сформировать эти навыки у студентов.

Рефлексивная деятельность должна идти как от преподавателя-методиста (организатора учебной работы), так и от студента. При этом анализировать свое «я» должен уметь не только преподаватель, но и студент. Новое осмысление коммуникативной деятельности, ее результативность и воспроизводимость позволяют говорить о том, что здесь на первый план выходит личность в контексте ее рефлексивных проявлений, а не абстрактной схемы мировоззренческих, нравственных, эстетических ориентиров.

Открытое «я» студента и преподавателя меняет традиционное понимание занятия как семинара, практикума и т.д., мало обращенных к рефлексивному поведению преподавателя и студента. Педагогика рефлексивной деятельности выдвигает на первый план внутренний мир педагога и требует другой структуры ролевого поведения. Эта структура может быть соотнесена с современным пониманием структуры языковой личности как личности, реализующейся на 3-х уровнях.

1 уровень – вербально-семантический. Это уровень простого языка общения. В психологическом плане здесь преподаватель должен проявляться как личность, а потом уже как предметник. При этом преподаватель-тьютор должен устанавливать с группой отношения эмпатии (сопереживания), позволяющие открывать канал для рефлексивной деятельности с двух сторон: со стороны преподавателя и со стороны студентов.

2 уровень – тезаурусный (или когнитивный). Этот уровень через слово (язык общения) связан с наложением структуры ценностных установок на структуру установок, сформированных в сознании студентов. Исследования показывают, что эти структуры существенно различаются. Традиционная (назидательная) педагогика здесь результатов не дает. Рефлексивная деятельность может быть организована на основе моделирования и профессиональной реализации ситуации ожидания эффекта неожиданного. Неожиданный поворот занятия, неожиданное открытие, неожиданный познавательный эффект и т.д. позволяют формировать свои собственные ценности, а не прицениваться к ценностям другого (каким бы авторитетом он не пользовался).

3 уровень – мотивационно-прагматический. Этот уровень связан с установлением в группе условий реального общения (в отличие от преобладающего на многих занятиях лекционного типа псевдообщения). На первый план здесь выходит учет реальных коммуникативных потребностей обучаемых и моделирование в рамках выявленных речевых потребностей ситуации коммуникативного ядра, то есть такой ситуации, когда каждый участник совместной познавательной деятельности попадает в

условия необходимости говорить своими собственными словами, а не чужими.

Таким образом, технологию персонифицированного типа мы определяем как алгоритм рефлексивной деятельности двух субъектов учебно-познавательного процесса (преподавателя и студента). Алгоритм направлен на повышение уровня профессиональных знаний, развитие процессуальных (интеллектуальных, мыслительных, коммуникативных) качеств личности студента, активизацию творческой (речевой) самостоятельности.

В технологии персонифицированного типа две «методики»: методика (сценарий) для преподавателя и методика (сценарий) для студента – два субъекта совместной деятельности.

Технология строится на таких психолого-дидактических принципах, как:

- единство создаваемого и несоздаваемого в освоении учебно-воспитательного пространства и процедур его реализации в повседневной деятельности («это интересно!»);

- последовательное формирование коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих к речевой реализации индивидуально-личностного представления о том, что обсуждается на занятии («мое мнение!»);

- поддержание высокого уровня трудности в операциях алгоритмического синтезирования учебного материала («это понятно!»);

- создание педагогической коммуникации равенства, при которой преподаватель и студенты имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить студентов с позиции объекта обучения на позицию активного субъекта самообучения («я сделал сам!»);

- формирование природосообразной системы самообучения, при которой каждый движется к своему (часто вымышленному) образу (идеалу) учителя («я тоже могу, я тоже способный!»).

Практический алгоритм реализации персонифицированной технологии включал: 1) практикум по орфоэпии и культуре речи; 2) практикум-«коммуникативное ядро» по анализу текста и фрагментов связной речи; 3) семинар-дискуссия (риторическая дуэль) на психолого-педагогическую тематику; 4) речевой контроль (коррекция речевой деятельности студентов).

Построение занятий по типу коммуникативного ядра носило стратегический характер: если это занятие удавалось – удавалось поднять и речевую деятельность студентов на более высокий уровень. Поэтому на занятиях часто использовались задания такого типа:

- *Постройте восемь рассуждений. Тезисом каждого должна быть мысль, обозначенная в вопросе (их восемь); доказательством - идеи, со-*

ображения, высказанные известными мыслителями прошлого (приведены сразу после вопроса). Попробуйте придать своим рассуждениям торжественность, коммуникативность, призывность.

I. КОГДА ОРАТОР ПРЕВРАЩАЕТСЯ В ПУСТОСЛОВА?

1. «Слово – серебро, молчание – золото, если лоб – медный». (А.Брие.) 2. «Доброе дело, которое выдерживает проверку временем, лучше миллионов добрых слов; но иногда и само слово становится делом, и тогда цена его очень высока». (Й.Г.Зейме.) 3. «Лучший язык – это язык дела». (Суданская пословица.) 4. «Слово приобретает непреходящее значение, будучи произнесенным вовремя, будучи произнесенным в свое время». (Ю.Фучик.) 5. «Слово, произносимое с трибуны, должно быть искренним, иначе оратор превращается в пустослова». (Ж.Лабрюйер.) 6. «Разум человека проявляется в ясности его речи». (Еврипид.) 7. «Он умел хранить секреты. Ни одно из его выступлений нельзя было понять». (Э.Р.Гройлих.) 8. «Важность какого-либо дела не возрастает прямо пропорционально непонятности его изложения». (К.Леттке.)

II. ПРОТИВ КОГО ВЫ НЕГОДУЕТЕ?

1. Так называемое могущество является на деле несчастьем, ибо оно таково, что портит всех им обладающих. 2. Вы обычно негодуете не столько против виновников ваших ошибок, сколько против тех, кто вас порицает за них. 3. Доверенные тебе тайны храни с большей тщательностью, нежели порученное тебе имущество, так как честные люди должны являться людьми, имеющими характер надежнее самой клятвы. 4. Друзья при счастливых обстоятельствах должны явиться лишь по приглашению, а в несчастьях – без приглашения, сами по себе. 5. Одна из первых обязанностей дружбы состоит в том, чтобы предупреждать просьбы друзей. 6. В одежде старайся быть изящным, но не щеголем; признак изящества – приличие, а признак щегольства – излишество. 7. К родителям относись так, как ты желал бы, чтобы твои собственные дети относились к тебе. (Сократ, греч. писатель и оратор, 436-338 г. до н.э.).

III. ЧЕМУ ВЫ СКЛОННЫ ВЕРИТЬ?

1. Мир – это сфера, центр которой повсюду, а окружности нет нигде. 2. Прошлое и настоящее – наши средства; только будущее – наша цель. 3. Когда солдат или работник жалуются на свой труд, оставьте их без всякого дела. 4. Во мне, а не в писаниях Монтеня содержится все, что я в них вычитываю. 5. Действия разума беспрестанно совершенствуются, тогда как инстинкт всегда равен самому себе ... 6. Сущность наслаждения – в самом желании его. 7. Люди почти всегда склонны верить не тому, что доказуемо, а тому, что им больше по вкусу. 8. Лишь в конце работы мы обычно узнаем, с чего нужно было ее начать. (Блез Паскаль, франц. ученый, философ, 1623-1662).

IV. КАК ПРЕОДОЛЕТЬ НЕБЛАГОВОСПИТАННОСТЬ?

1. Девять десятых людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть – добрыми или злыми, полезными или бесполезными – благодаря воспитанию. 2. Есть два вида неблагоприятности: первый заключается в робкой застенчивости, второй – в непристойной небрежности и непочтительности в обращении. И того и другого можно избежать соблюдением одного правила: не надо быть низкого мнения ни о себе, ни о других. 3. Свеча, которая возжена в нас, горит достаточно ярко для всякой цели. 4. Если строгость и приводит к исцелению от скверной склонности, то этот результат достигается часто за счет насаждения другого, еще худшего и более опасного недуга – душевной пришибленности. 5. Дурные примеры, несомненно, действуют сильнее хороших правил. (*Джон Локк, англ. философ, педагог, 1632-1704*).

У. КОГДА НАПАДКИ ВРАГОВ НЕ ОСКОРБИТЕЛЬНЫ?

1. Как бы ни велик был ваш успех – приготовьтесь услышать критику. Если вы хоть немного чувствительны, вас менее оскорбят нападки врагов, нежели заступничество друзей. 2. Прекраснейшая мысль не может понравиться уму, если выражение ее режет слух ... 3. Учитель не так часто бредет ошупью, как ученик; но все же он бредет ошупью. 4. Беседуйте время от времени с ученым, но советуйтесь с человеком мягким и чувствительным. 5. Все, что обычно, – просто; но не все, что просто, – обычно. Простота – одно из главных качеств красоты; она – неотъемлемый признак возвышенного. 6. Людей, рассуждающих логически, больше, нежели красноречивых; я подразумеваю людей действительно красноречивых. Красноречие есть искусство приукрашивать логику. (*Дени Дидро, франц. философ, 1713-1784*).

У. КТО ОБЛАДАЕТ ИДЕЯМИ?

1. Любой внешний вид – это воплощение внутренних свойств, их истинный облик, отраженный и проявленный внутренним зеркалом. 2. Мысль – это и есть та нить, которая интеллектуально связывает самых разных людей, она-то и есть самая святая и благородная привязанность человека. 3. Те строки, которые могут быть изложены другими словами того же языка без потери для смысла, ассоциаций или выраженных в них чувств, наносят серьезный ущерб поэзии. 4. Не умно судить о чем-либо лишь на основании имеющихся недостатков, надо всегда стремиться сначала отыскать достоинства. Если кто-то в моем присутствии ругает книгу, я отнюдь не испытываю к нему благодарности за пролитый ушат брани; чаще всего он не открывает мне ничего нового, ибо любой труд, даже наилучший, имеет изъяны, их совсем нетрудно обнаружить; но если человек раскрывает передо мною прелесть какого-либо сочинения, за это я ему благодарен ... Всегда начинайте с хорошего ... плохое не замедлит дать о себе знать, стоит лишь пожелать. 5. Лишь мудрецы обладают

идеями; что касается большей части человечества, то идеи обладают ею. (*Самюэл Колдريدж, англ. поэт, критик и философ, 1772-1834*).

VII. КТО УСПЕВАЕТ МНОГО ДЕЛАТЬ?

1. Человек должен желать хорошего и великого. 2. Каждый должен обладать мужеством и отстаивать свои убеждения. 3. Умственные занятия оказывают на человека такое благотворное влияние, какое солнце оказывает на природу; они рассеивают мрачное настроение, постепенно облегчают, согревают, поднимают дух. 4. Язык народа всегда теснейшим образом связан с национальным духом. 5. Любовь всегда превосходит веру в нее. Повседневные слова: если бы ты знала, как я тебя люблю! - заключают в себе глубокую и бесконечную истину. 6. Много умеет тот, кто много на себя рассчитывает. (*Александр Гумбольдт, нем. философ, 1769-1859*).

VIII. ЗАЧЕМ НУЖНЫ ПОХВАЛЫ?

1. Наиболее ярко каждое время проявляется в том, что выражающий его современник не принимает в нем участия. 2. Самое тяжкое для того, кто не верит в Бога, - что некого поблагодарить. 3. Пессимисты не скучны. Пессимисты правы. Пессимисты совершенно ни к чему. 4. У тебя ни одного друга среди животных. Полагаешь, что это жизнь? 5. Похвалы себе надо использовать на то, чтобы видеть, чем ты на самом деле не являешься. 6. Мало, что дети и без того наследуют все плохое, - нет, им еще старательно прививают его. 7. А если бы говорили себе: собственных детей нет, всякий ребенок взят лишь на время? 8. До чего же неприятно разяснять написанное: будто берешь сказанное назад. (*Элиас Канетти, австр. писатель, 1905-1990*).

Для выполнения заданий такого типа использовались персонифицированные методы. Эти методы строились на активизации резервных возможностей личности студента, на условиях раскрепощенности, уважения к личности каждого, развития заинтересованности в общении и обучении.

Психолого-педагогические принципы, лежащие в основе этих методов, органически связаны с ведущими теоретическими положениями концепции личности (А.А.Леонтьев), теории коллектива (А.В.Петровский); вытекают из представлений о речевой деятельности, созданных отечественной психолингвистикой (А.А.Леонтьев); учитывают возможности использования в обучении сферы бессознательного (Г.Лозанов).

Активизация резервных возможностей личности слушателя опирается на положение о двуплановости обучения. Двуплановость понимается как одновременная опора на сознательное и подсознательное овладение навыками связной речи. Наиболее ярко это проявляется в ходе решения слушателями творческих задач.

План содержания (обучаемого)	План формы (обучающего)
игровая деятельность, общение и т.д.	учебная деятельность, управление обучением

Эти методы базируются на необходимости формирования коммуникативного ядра, нужного для построения высказывания. Такое ядро формируется за счет введения и закрепления текстового материала (словаря текста, опорных схем построения текста).

Методы обучения базируются также на сочетании сознаваемого и несознаваемого. С этой целью подбираются тексты, создающие необходимую мотивацию, вызывающие интерес к их предметному содержанию, имеющие коммуникативную направленность, тексты проблемные, вызывающие слушателей на решение мыслительных задач.

В ходе реализации этих методов на первый план выдвигается сложная система межличностных отношений, которая возникает между участниками и в которую преподаватель-тьютор входит как один из членов коллектива. Поэтому особой проблемой здесь является превращение учебной деятельности из совокупности механических операций по усвоению абсолютных знаний и отработке речевых навыков в творческую интеллектуальную активность обучаемых.

В чем отличительные черты персонифицированного занятия? Прежде всего, в том, что оно строится не на основе усложнения теории, а на основе использования имеющейся теории для более глубокого проникновения в суть изучаемого коммуникативного или речевого явления. Поэтому такие занятия обычно проводятся в форме занимательного, интересного общения, коммуникативным ядром которого является связный текст. Такой подход разрушает структуру традиционного занятия: преподаватель и студент превращаются в интересных собеседников, а очередной результат учебной деятельности попадает в «ловушку» памяти студента.

Персонифицированные подходы, с которыми связывают сейчас обновление учебно-воспитательного процесса – это все-таки запрограммированные (алгоритмизированные) процессы взаимодействия преподавателя и студента, направленные на более или менее гарантированное достижение поставленной цели.

На уровне управления образованием персонификация предполагает: умение диагностировать состояние образовательной системы; способность и умение проектировать деятельность всех элементов системы, в том числе и свою собственную; умение прогнозировать последствия реализации проектов (нововведений); рефлексивная способность и умение соотносить и использовать различные стили управления для достижения

цели; умение создавать условия для активного участия всех участников педагогического процесса в организации образовательного пространства; умение обеспечивать системный контроль, анализ и коррекцию деятельности всех участников педагогического процесса, при безусловной толерантности и уважении личности каждого.

В ходе эксперимента мы организовали работу над произносительной культурой студентов. Целью обучающего (или формирующего) эксперимента была проверка эффективности оптимального сочетания разработанных моделей персонифицированного обучения с практикумами, семинарами и др. занятиями, предполагающими и дифференциацию, и индивидуализацию содержания образования. Первоначальная гипотеза на данном этапе носила функциональный характер, так как результаты диагностического эксперимента позволили уточнить структуру моделирования оптимальных сочетаний форм учебной деятельности на различных занятиях, выявить внутреннюю связь между компонентами модели дифференциации обучения, а также определить зависимость структуры модели от внешних условий.

При проведении персонифицированной работы учебный материал на протяжении всего цикла обучения дифференцировался по уровню объективной сложности и субъективной трудности. При этом мы учитывали, что следует избегать однообразия объема и степени сложности дидактического материала на занятии.

На первом этапе дифференциации формируется начальная форма деятельности студента, в качестве которой выступает совместная с преподавателем деятельность. Без прохождения студентом данной формы деятельности невозможно обучение, направленное на личностное и профессиональное развитие. На данной стадии должны быть вызваны к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания и лежащих в "зоне ближайшего развития". Существующее противоречие между объективной сложностью учебного материала и субъективной трудностью, возможностями студентов должно способствовать развитию познавательной активности и самостоятельности обучаемого. Данное противоречие должно поддерживаться преподавателем-методистом, тьютором, главным образом, за счет привлечения студентов к самостоятельной постановке учебных задач.

После проведения первого этапа дифференциации мы перешли к осуществлению второго этапа, на котором основное внимание уделялось индивидуально-дифференцированной работе с небольшими группами студентов, выделенными согласно их индивидуальным особенностям познавательной деятельности. При этом не исключалась работа с группами студентов, образованными по реальным учебным возможностям. При изучении учебного материала средней степени объективной сложности и

субъективной трудности применялся второй этап дифференциации. Если учебный материал был сложный, реализовывался второй этап дифференциации. Если объективная сложность и субъективная трудность были легкой степени, тогда учитывались задатки и склонности студентов. Если же учебный материал был достаточно сложный, задания дифференцировались для студентов с образным и аналитическим типами мышления. Первые получали дозированную помощь со стороны преподавателя, который помогал студентам развивать индивидуальные качества мышления и речи (гибкость ума, нестандартность мышления, экономичность, оперативность речи, лаконичность и связность высказываний), особенности речевой памяти (оперативной и долговременной). Студенты с аналитическим типом мышления получали задания творческого характера. Если учебный материал был не сложным, то при помощи индивидуально-дифференцированных заданий у студентов с образным типом мышления развивались: а) логическое мышление; б) рефлексия; в) семантическая память.

У студентов с аналитическим типом мышления мы старались развивать: а) интуитивное мышление; б) эмпатийное понимание; в) эпизодическую память. Студенты "среднего типа" получали от преподавателя, в зависимости от структуры учебного занятия, степени сложности, дозированную дифференцированную помощь или поощрение. В основном у этого типа студентов развивалась готовность и воля к учебным достижениям.

После прохождения двух этапов дифференциации обучения мы перевели студентов на третий этап, основной целью которого было создание условий для раскрытия и развития склонностей и способностей к речетворческой деятельности. Для достижения этой цели использовалась система индивидуально-дифференцированных заданий, которая применялась в определенной последовательности, начиная от заданий, требующих от студентов активности, затем репродуктивно-творческой и творческой активности. Студенты, имеющие разный уровень проявления склонностей и способностей к речетворческой деятельности на русском языке, получали задания, требующие проявления разного уровня активности. Третий этап дифференциации являлся основным, с переходом на этот этап начиналась полная дифференциация.

Оптимальное сочетание форм учебной деятельности с практикумом мы осуществляли на основе пяти критериев (степень объективной сложности учебного материала; уровень развития студентов и проявления их индивидуальных особенностей познавательной деятельности; уровень овладения студентами различными формами учебной деятельности; степень объективной трудности учебного материала; этап дифференциации, применяемый на определенном уроке). Характерными признаками обучающего эксперимента были следующие:

1. Дифференциация осуществлялась систематически и последовательно по схеме – 1 этап дифференциации – 2+1 – этапы 3+2+1 этапы – полная дифференциация.

2. На каждом этапе дифференцированного обучения применялись соответствующие способы оптимальных сочетаний форм учебной деятельности. В основе этих способов находились критерии, рассмотренные выше. При этом степень объективной сложности учебного материала, уровень развития студентов и проявления их индивидуальных особенностей познавательной деятельности определял уровень овладения формами учебной деятельности. Соответственно эти три критерия определяют субъективную трудность изучаемого материала. Все четыре критерия определяют соответствующий этап дифференциации, который в этом случае начинает выполнять роль пятого критерия. Сохраняя эту последовательность критериев на каждом этапе дифференциации, происходит оптимальное сочетание форм учебной деятельности с практикумом в условиях персонифицированного обучения.

3. Индивидуально-дифференцированное обучение осуществлялось в динамичных группах, образованных внутри стандартной группы (примерно 20 человек) на основе изучения уровня реальных учебных возможностей студентов (1-й этап дифференциации). Внутри каждой динамичной группы создавались микрогруппы по индивидуальным особенностям познавательной деятельности (2-й этап дифференциации). Соответственно, например, студенты "высокого" уровня, проявляющие индивидуальные особенности познавательной деятельности по "мыслительному" или "художественному" типу получают дифференцированные задания. Необходимо также учитывать проявленные склонности и способности студентов, создавая подгруппы внутри микрогрупп (3-й этап дифференциации). В процессе индивидуально-дифференцированного обучения происходит изменение количества студентов в динамичных группах. Количество студентов согласно индивидуальным особенностям познавательной деятельности остается неизменным. Индивидуально-дифференцированное обучение должно способствовать увеличению количества студентов с проявленным уровнем способностей к речетворческой деятельности. При полной дифференциации в группы могут объединяться студенты с учетом уровней развития, с учетом проявления индивидуальных особенностей познавательной деятельности и с учетом способностей к речетворческой деятельности, например, проявленные способности на высоком уровне.

4. Соответствие каждому уровню объективной сложности, субъективной трудности изучаемого материала, определенного типа дифференциации оптимального сочетания форм учебной деятельности в процессе обучения студентов. Сочетание форм учебной деятельности может быть либо последовательным, либо параллельным. Дифференциация на 2 и 3-м

этапе дифференциации заложена в дополнительном сочетании форм учебной деятельности.

5. Поэтапное проведение обучающего эксперимента: 1) вводное коллективное занятие; 2) обучающий эксперимент в условиях индивидуально-дифференцированного обучения студентов (практикумы); 3) заключительное (коллективное) обобщающее занятие-семинар.

6. Доказательство экспериментальным путем эффективности предлагаемой гипотезы исследования путем планирования обучающего эксперимента.

В предлагаемом практикуме реализована идея групповой работы, основанной на принципах дифференциации. Аудитория студентов делится на группы по принципу объединения студентов с разным уровнем коммуникативной подготовки, информированности по предмету. Каждая группа на определенном этапе практикума выполняет индивидуальные задания.

Групповая форма работы лучше, чем фронтальная, обеспечивает учет индивидуальных особенностей студентов, открывает большие возможности для коллективной познавательной деятельности. При взаимодействии субъектов в группе создается поле высокого психологического заражения и заряжения. Деятельность одного становится толчком для деятельности другого. Эмоциональное воздействие заключается в эффекте многократного взаимного усилия воздействий взаимодействующих между собой субъектов. Кроме того, групповая деятельность, помимо самоконтроля, содержит взаимный контроль и стимулирование, развивает личностную самооценку, реализует сознательную активность, создает условия развития личности.

Покажем это на примере практикума по орфоэпии, ориентированного на студентов-бакалавров педагогики.

Цели: выработать навыки правильного определения ударения, различения звучания и написания, сформировать орфоэпические навыки.

Структура и содержание занятия.

1-й этап – отработка навыков правильного определения ударения.

Задание для 1-й группы:

Записать под диктовку следующие стихотворные строки, найти сходство и различие в рифмующихся словах, расставить ударения во всех словах. (Диктант пишут все, но проверяют себя по ответам, данным студентами 1-й группы, которые пишут этот диктант на доске и всю работу проводят вслух.)

Область рифм – моя стихия,
И легко пишу стихи я,
Без раздумья, без отсрочки
Я бегу к строке от строчки

Даже к финским скалам бурым
Обращаюсь с каламбуром.

(Д.Минаев.)

Задание для второй группы:

Студенты 1-й группы после проверки преподавателем выполненной работы, читают вслух написанное ими на доске четверостишие и предлагают всем остальным студентам сформулировать, чем отличаются (по звучанию) рифмующиеся слова, а потом правильно прочитать данные четверостишия, в которых над словами уже расставлены ударения. Студенты 2-й группы должны также ответить на вопрос, почему слова (*до*) *старости-старости* и др. рифмуются, какие фонетические явления русского языка лежат в основе этой рифмовки слов.

Задание для 3-й группы:

Написать под диктовку слова: *вымыть, трудно, вышли, бездна*, разделить их черточками на слоги и расставить ударения, а затем прочитать так, чтобы ударение падало на каждый слог. Сколько слов получилось из четырех. Придумать и записать предложения с каждой парой, расставив в предложениях ударения над всеми словами.

Задание для 4-й группы:

Прочитать выразительно отрывок из басни И.А.Крылова (она дается на карточке), предварительно расставив ударения в словах:

Зубастой Щуке в ум пришло

За кошацье приняться ремесло.

Какое слово здесь имеет необычное ударение? Откуда это известно – ведь в басне знаки ударения не расставлены?

Даются две карточки, на которых написаны цифры 80 и 78-10. Внимательно прослушать два предложения и поднять ту цифру, которая произвучит: *Явилось около восьмидесяти человек. Явилось около восьмидесяти человек.*

Как вы определили, какую карточку поднять? Прочитать самим эти предложения и объяснить, в чем заключается различие в их произношении.

3-й этап – отработка навыков различения звучания и написания.

Задание для 1-й группы:

а) распределить данные слова на две группы так, чтобы в первом столбике были слова, в которых удвоенная согласная пишется и произносится, а во втором – пишется, но не произносится: *классовый, ассистент, комиссионный, кассовый, массовый, группа, группировка, гриппозный, гамма, программа, грамматический, симметричный, целлофановый;*

б) распределить данные слова по двум столбикам так, чтобы в одном столбике были слова, в которых согласный звук перед *е* был твердый, а в другом – мягкий: *фонетика, тезис, музей, крем, бутерброд, текст,*

Одесса, продюсер, тенденция, компьютер, термин, декада, юриспруденция, прессинг, интеграция, пресса, индексация.

Задание для 2-й группы:

Студент 1-й группы читает написанные в двух столбиках слова вперемежку, а студент 2-й группы поднимает знак транскрипции, обозначающий звук, который он слышит (при этом он должен стоять спиной к доске и не видеть написанного, а только воспринимать на слух). Все остальные студенты видят написанное на доске и, следят за произношением говорящего и проверяют, правильно ли слышит этот звук слушатель, транскрибирующий его.

Задание для 3-й группы:

После того, как студенты 3-й и 4-й групп внимательно прослушали звучание слов разных столбцов, увидели неоднократно повторенный знак его транскрипции, они по очереди читают эти слова в соответствии с правилами орфоэпии.

Задание для 4-й группы:

Студенты читают данные им на карточках слова с резко противопоставленным звучанием *э-е* (*еда-эпиграмма, ель-элемент, эмаль-Емеля, эхо-ехидна, эгоист-егоза* и т.д.), а студенты 3-й группы поднимают знак транскрипции.

3-й этап – формирования элементарных орфоэпических навыков.

Задание для 1-й группы:

В данных на карточках словах расставить ударения и подчеркнуть те сочетания, которые пишутся не так, как произносятся: *ничто, ничтожный, скучный, извозчик, пустячный, изжарил, конечно, яичница, булочная, каталог, квартал, кулинария, километр, кухонный, алфавит, начался, по средам, валовой (продукт), уставный (фонд), подбодрить, облегчить, пуловер.*

Прочитать вслух данные слова, соблюдая правильное произношение в словах и ударение.

Задание для 2-й группы:

а) студенты 1-й группы записывают столбиком данные выше слова на доске, расставив в них ударения (после проверки преподавателем работы на карточках). Остальные хором читают вслух, причем один из студентов 2-й группы, после того, как прочтут слово, отбивает такт хлопками (слабыми хлопками безударные слоги, сильными – ударные);

б) слушатели 2-й группы складывают эти слова из карточек с транскрипционными знаками;

в) студентам предлагается найти рифмующиеся слова и объяснить, на каком правиле орфоэпии основана рифма:

Мы вас ждем, товарищ птица,

Отчего вам не летится.

Объяснить, почему рифмуются выделенные слова в отрывке из романа А.С.Пушкина "Евгений Онегин":

*Но говорят, вы нелюдим,
В глуши, в деревне все вам **скучно**,
А мы ... ничем мы не блесним,
Хоть вам и рады **простодушно**.*

Задание для 3-й группы:

На карточках даются предложения. В выделенных словах поставить ударения, затем прочитать, выделив ударный слог голосом и хлопком в ладоши:

- 1) Столяр положил свои инструменты на кухонный стол.
- 2) На несколько километров тянется новый квартал жилых домов.
- 3) В нашей библиотеке есть алфавитный каталог.
- 4) Я сам приготовил щавелевый борщ, справляясь в книге "Кулинария".

Задание для 4-й группы.

В данных четверостишиях вставить недостающие слова, поставив в них ударение. Подумать, что еще, кроме тех признаков, которые указаны в загадке, помогло быстро найти отгадку.

1) На бахче у нас растет, ... 2) Это зелье ты не тронь: ... Как разрежешь - сок течет; ... Жжется больно, как огонь, ... Свеж и сладок он на вкус, ... Неприметна, некрасива, ... Называется ...

3) Чтоб скорей в библиотеке

*Отыскать ты книгу мог,
В ней бывает картотека,
Специальный ...*

Подведение итогов практической работы студентов, комментариев их речевой деятельности.

На примере данного практикума мы показали реализацию принципов индивидуально-дифференцированного персонифицированного обучения с целью решения практических задач обучения связной русской речи.

Следующим этапом персонификации образования стало определение дидактических приемов и методов персонификации речевой деятельности студентов.

Известно, что практическая деятельность педагога связана с речевым общением. В педагогической коммуникации ключевую роль играет именно эффективное взаимопонимание и общение, которое педагог должен уметь спланировать и осуществить.

Образ адресата присутствует в идеальной форме на всех этапах формирования связной речи, начиная с возникновения замысла и формулировки темы и цели.

На этапе непосредственной коммуникации, в момент речи, все качества адресанта (в данном случае педагога): твердое знание предмета, авторская позиция, умение логично построить речь, ясно и выразительно изложить мысль, заинтересовать адресата – находят выражение в психологической установке – ориентации говорящего на общение с аудиторией, на убеждение слушателей. В то же время влияние адресанта не является абсолютным. Преподаватель не может воздействовать на личность студента – будущего педагога, произвольно формируя задуманные им ответные реакции. Адресат является полноправным участником коммуникации, ее субъектом, а не только объектом, на которой проецируется воздействие адресанта.

Ответная реакция адресата на получение информации позволяет адресанту вносить корректировки в подготовленный текст в процессе коммуникации.

Мы использовали педагогические (персонифицированные) приемы установления контакта, достижения взаимопонимания и организации общения в связи с этапами реализации публичной речи.

1. Подготовка общения при работе над содержанием, композицией и языковым оформлением речи.

Известно, что система взглядов каждого человека находится в определенном равновесии, следовательно, любая информация, нарушающая этот баланс, будет отвергаться. Антипатия тем сильнее, чем дальше говорящий находится по своим убеждениям от аудитории, поэтому не следует в начале общения противопоставлять себя аудитории. Предпочтительнее представить некоторую проблемную ситуацию, которая вызовет информационный дисбаланс у студентов. Имеющихся у них знаний будет недостаточно для того, чтобы разрешить поставленную проблему, а потому возникнет потребность в дополнительной информации. Такая потребность нейтрализует антипатию к чужим мыслям. Последующее сообщение, если оно направлено на устранение информационного дисбаланса, будет усваиваться лучшим образом.

Специальные приемы формирования композиции помогают удерживать внимание студентов и обеспечивают наиболее эффективное понимание. Выделяют три способа построения сообщения: с кульминационным порядком (наиболее важные аргументы содержатся в конце выступления); с антикульминационным порядком (выступление начинается сразу с наиболее веских аргументов); с пирамидальным порядком (наиболее важная информация находится в середине выступления). Выбор способа построения конкретного сообщения зависит от особенностей аудитории.

Если студенты не заинтересованы в предмете сообщения, то эффективнее применить антикульминационный порядок. Наоборот, если аудитория заинтересована в информации, то применяется кульминационный порядок построения сообщения, чтобы ослабление аргументации не разочаровало студентов.

Важно также провести четкую группировку материала. Рассуждение предполагает структурирование текста, составление плана как своеобразной схемы, каркаса, сжатого варианта будущего текста, который еще только предстоит развернуть. Еще до начала рассуждения автор представляет целиком конструкцию речи. Кроме того, важно в последующем обращать внимание студентов на основные этапы, вопросы, пункты речи и на ее протяжении постоянно указывать, в каком месте, на рассмотрении какого пункта вы находитесь. Это поможет устранить недостатки линейного восприятия устной речи. (Письменную речь мы воспринимаем не только линейно. Любой отрезок письменного текста в любой момент можно соотнести со всем текстом и его отдельными частями.) При восприятии устной речи невозможно вернуться назад или забежать вперед, оценить композиционные части, абзацы и т.д. Все это ведет к затруднению восприятия и понимания и как следствие осложняет общение между адресантом и адресатом. Говорящему важно поддерживать у студентов представление о своей речи как о композиционном целом.

При подготовке речи требуется также решить вопрос о включении в нее аргументов противной стороны. Их использование предпочтительно перед подготовленной аудиторией, которая не любит готовых выводов, либо в том случае, когда аудитория расходится во мнениях с говорящим. Изложение противоположных точек зрения в группах с низким интеллектуальным уровнем малоэффективно.

Специалисты подчеркивают, что в сообщении должны содержаться четко сформулированные выводы, если студенты после приведенных доказательств не способны сделать это самостоятельно. Интеллектуальная и хорошо подготовленная аудитория может воспринять явно сформулированные выводы как попытку навязывания мнения со стороны говорящего. Преподавателю важно ходом своего рассуждения подвести студентов к самостоятельной формулировке выводов. Это становится дополнительным средством включения адресата в процесс интеллектуального и речевого общения.

Для поддержания внимания аудитории, включения ее в процесс общения мы применяли также такие композиционные приемы, как анонсирование (в начале и на протяжении речи некая ключевая информация анонсируется, то есть у студентов постоянно поддерживается интерес к дальнейшему ходу речи), затягивание изложения (мнимый уход в сторону, при котором адресант, прежде чем приступить к изложению ключевой

информации, дает другую, существенную для данной речи, но менее яркую, привлекательную), неожиданный перерыв (адресант прерывает изложение в неожиданном месте, делает отступление от темы, паузу-разрядку).

2. Драматизация (диалогизация) речи.

Под драматизацией понимают превращение монологической речи в диалогическую. Драматизация может быть внешней и внутренней. Внешняя заключается в организации диалога между аудиторией и говорящим в форме вопросов и ответов. Однако часто внешняя драматизация не может быть осуществлена (например, в лекции, в публичном выступлении перед большой аудиторией или по телевидению, радио).

Внутренняя драматизация монологической речи заключается в таком построении, которое предполагает: а) учет особенностей аудитории при отборе материала и выстраивании композиции речи. Адресант вступает в мысленный диалог со студентами, еще лишь готовя свою речь. Педагог «видит» своих воспитанников и «говорит» с ними, собирая материал к занятию, составляя его конспект; б) предвосхищение возможных вопросов аудитории, подготовку к разъяснению того, что является непонятным для этих студентов; в) представление студентам не готовых выводов, а процесса их поиска, размышления. Скрытая форма диалога может осуществляться благодаря эффекту эмоционального и интеллектуального сопереживания (Н.Н.Кохтев); г) использование разных словесных формул включения студентов в диалог: «Как вы, наверное, знаете», «Вы, возможно, спросите», «Вы удивились, услышав эти слова» и т.п., а также языковых средств контакта: личных местоимений (в том числе «авторского мы»), глаголов в 1-м и 2-м лице, обращений, модальных слов, вопросов, риторических обращений и вопросов и пр.

3. Выбор языковых средств.

Удачный выбор языковых средств во многом определяет эффективность общения. Неправильное понимание возникает в том случае, если преподаватель не позаботился об адекватности восприятия употребляемых им слов. Это явление известно под названием «эффект смысловых ножниц», который возникает, в частности, при несоответствии используемых в тексте языковых средств языковым ресурсам, имеющимся в распоряжении адресата. Кроме того, проблемы восприятия бывают связаны с тем, что лектор не формирует понятие, а просто механически вводит новое слово. Эффективность же речевого общения в ситуации обучения определяется тем, насколько эффективно лектор формирует у студента понятия.

4. Предварительная установка контакта.

Специалисты подчеркивают, что начиная общение с аудиторией, следует помнить об инерции включенности студента в круг своих про-

блем и о том, что восприятие оказывается наиболее эффективным, если аудитория принимает активное участие в коммуникации (задаются вопросы, делается попытка решить задачи, которые сформулированы адресантом). Преподаватель должен позаботиться о том, чтобы специально настроить внимание аудитории на восприятие данной информации, из круга повседневных забот, игр, дел ввести студентов в проблему занятия, беседы, лекции. Достигается это путем ряда последовательно выполняемых говорящим операций. Во-первых, с помощью предварительной паузы перед началом речи внимание аудитории сосредотачивается на адресанте, устанавливается личностный контакт между ним и аудиторией. Во-вторых, во время произнесения первых фраз, которые содержат приветствие и другие формулы речевого этикета, указание на характер предстоящей речи, продолжается установление первоначального визуального контакта. Специалисты подчеркивают, что чрезвычайно важен при этом ровный, спокойный, доброжелательный тон. Первые фразы не должны произноситься слишком громко, чтобы перекрыть шум аудитории, наоборот, студенты должны успокоиться и прислушиваться к говорящему. В силу этого первые фразы не должны касаться существа рассматриваемого вопроса.

5. Организация восприятия речи и общение.

Следует учитывать высокую скорость умственной деятельности, которая оставляет значительную часть внимания при восприятии речи свободной. Из этого следует очень важный для преподавателя вывод, объясняющий, почему иногда присутствующие «не слушают», пытаются писать, рисовать, что-либо рассматривать и т.д. во время речи преподавания, то есть несмотря на предпринимаемые условия, не удается достичь требуемой концентрации внимания на восприятии речи. Чтобы этого не произошло, студенты должны быть включены в мыслительный процесс, не просто пассивно воспринимать информацию, а активно участвовать в ее осмыслении. По этой причине эффективным оказывается так называемое проблемное изложение материала. Студент не просто слушает лектора, а активно трудится в процессе восприятия речи, осмысливает сказанное, соотносит со своим опытом.

Важным условием успеха общения является кредитность адресанта, качество, которым он характеризуется с точки зрения адресата. Чем выше кредитность, тем легче устанавливается контакт, тем эффективнее происходит общение. Однако не следует начинать выступление с самоуменьшения, признания собственной некомпетентности, неподготовленности. Это решительно подрывает доверие студентов. Существуют следующие приемы повышения кредитности: говорящий высказывает в начале своей речи суждения, близкие данной аудитории, даже если они не имеют никакого отношения к предмету предстоящего сообщения; в начале сооб-

нения высказываются взгляды, которые якобы противоречат интересам говорящего; источник сообщения называется не в начале речи, а после проведенного доказательства.

6. Интонационное богатство речи.

Выразительность звучащей речи складывается из двух пластов: логического и эмоционального. Эмоциональная выразительность речи – это передача с помощью голоса тех или иных чувств. Иногда эмоциональное содержание речи не совпадает с логическим. Мы говорим: «Очень рад. Хорошо», - выражая с помощью этих слов и соответствующей эмоциональной окраски прямо противоположное значение: «Весьма неприятно. Плохо». Эти эмоциональные окраски устной речи (их иногда также называют интонациями) чрезвычайно разнообразны. Их естественность обусловлена естественностью чувств, переживаемых говорящим. К.С.Станиславский считал, что нельзя натренировать ту или иную эмоциональную окраску речи (интонацию). Для того чтобы эмоциональные окраски речи были естественны, нужно рисовать в воображении определенные жизненные ситуации («предлагаемые обстоятельства»), на основе которых и возникает эмоциональные окраски (интонации речи). Умение придавать своей речи нужную эмоциональную окраску – важный элемент речевой деятельности преподавателя вуза. А залог естественной эмоциональной выразительности речи преподавателя кроется в интересе к студентам – будущим педагогам, к их профессиональной деятельности.

7. Паузы - разрядки.

Известно, что концентрация внимания длится в течение относительно непродолжительного времени, после чего наступает естественное ослабление внимания. Адресант, предвосхищая этот момент, делает в изложении паузу, которая может быть заполнена примерами, иллюстрирующими основное содержание, либо шуткой, уместной в данной ситуации, либо просто посторонним разговором, который позволяет на короткое время переключить внимание студентов (последний прием используется с осторожностью, чтобы не утратить основную нить разговора).

Названные здесь персонифицированные приемы позволили нам существенно активизировать речевую деятельность студентов.

Большую роль в проведении речевой работы играет коррекция речевой деятельности. Коррекция предполагает исправление, анализ речевых недочетов с целью более успешного развития коммуникативных способностей студентов.

В результате эксперимента нам удалось выделить несколько направлений персонификации учебного общения студентов. Во-первых, полезно проводить анализ композиции и содержания речевой деятельности студентов. Если на подготовительном этапе мы лишь проектируем, предполагаем будущую речь, то теперь можно оценить, насколько удачна она

была. Материал речи, его расположение преломляются сквозь призму состоявшегося общения с данной аудиторией. Во-вторых, должно быть обращено внимание на восприятие речи адресатом. В процессе произнесения речи адресант отмечал особенности установления первичного контакта, характер концентрации внимания, основные моменты его ослабления. Нужно установить причины ослабления внимания, найти недостатки в построении и произнесении речи, которые привели к этому. Преподавателю-тьютору, безусловно, следует помнить, что все недостатки в поведении аудитории объясняются преимущественно его педагогическими и ораторскими умениями (либо отсутствием таковых). Причину неуспешной коммуникации следует искать в нарушении адресантом законов публичного речевого общения. В-третьих, анализируются приемы установления контакта с аудиторией. Важным показателем эффективности коммуникации является ответная реакция адресата на содержание и форму речи. Эта реакция, в частности, проявляется в вопросах, заданных аудиторией. Их содержание показывает, насколько глубоко и адекватно усвоена предложенная информация, а форма, в которой вопросы предъявляются адресанту, свидетельствует об эмоциональном восприятии речи, об уровне кредитности. Весьма ценную информацию при оценке эффективности коммуникации дает анализ ответов на вопросы и задания, предложенные аудитории. Такая форма работы чаще применима как раз в процессе персонифицированной педагогической коммуникации.

6.2. Проверка эффективности персонифицированной системы обучения

Для персонифицированной модели характерны следующие особенности:

1. Она имеет структуру, так как характеризуется определенным количеством взаимосвязанных компонентов;

2. Данная модель имеет свои связи, число которых может быть различно (связи между преподавателем и студентом, между студентами, между студентом и преподавателем, информационные связи с внешней средой). Именно связи создают процессуальную базу для дальнейшего развития и действия модели;

3. Для модели свойственна динамичность и функциональность. Они проявляются в том, что в определенный интервал времени осуществляется переход от предыдущих компонентов модели к последующим. Этот обозреваемый временной интервал представляет возможность определить ее динамический процесс действия;

4. Компоненты, образующие модель, иерархичны, так как уровень овладения студентами связной русской речью как компонентом профессиональной деятельности на каждом из компонентов различен и к вершине модели должен увеличиваться;

5. Модель персонифицированного процесса обучения управляема, она состоит из двух блоков – управляющего и управляемого;

6. Последовательность персонифицированного процесса обучения подчинена закономерностям педагогического процесса.

Модель рассматривается нами на основе деятельностного, системно-структурного и личностно-ориентированного подходов.

На заключительном этапе апробации технологии были выработаны критерии сформированности представлений и понятий на разных языках: речевые навыки (описывать, рассказывать, спрашивать, отвечать); умения применять законы и правила того или иного языка; объяснять практическую приложимость языковой теории, ее познавательную значимость, верифицируемость; использовать в жизни объяснительный потенциал языковой теории; приводить знания в систему в соответствии с соображениями простоты, внутреннего совершенства организации знания; использовать в жизни ценностные моменты в развитии познания; соотносить знания с требованиями объективности и рациональности.

Схематично технологию формирования представлений и понятий на разных языках мы представили так (табл. 13).

Таблица 13

**Технология формирования представлений и понятий в дву- и
многоязычной среде**

Компоненты технологии	предметный, познавательный, нравственно-этический, мировоззренческий, речевой (дву- и многоязычный)
Цель	формирование дву- и многоязычной личности, способной понимать понятия на двух-трех языках и использовать их правильно в учебно-игровой деятельности; обладающей ценностями, связанными с применением законов и правил русской грамматики; пониманием практической приложимости теории, ее познавательной значимости, верифицируемости; с объяснительным потенциалом знаний; с соображениями простоты, внутреннего совершенства организации знания; с ценностными моментами в развитии познания; с объективностью и рациональностью
Дидактические условия	мотивация новых представлений и понятий; семантизация содержания понятий, отсутствующих у обучаемых в родном языке; дифференциация беспереводных и переводных способов семантизации понятий (на основе приемов выявления межфразовых связей); актуализация в проблемно-коммуникативных ситуациях специальных знаний и ценностей; использование в речевой работе приемов формирования коммуникативного ядра, стимулирующего творческую, исследовательскую деятельность студентов; реализация приемов интеграции содержания языкового и предметно направленного характера, а также приемов, позволяющих сочетать индивидуальные и групповые формы обучения; семантизация (разъяснение) понятий; опора на принципы личностно-развивающего обучения, учитывающие многоязычную среду общения
Содержание	пропедевтическая (психологическая и языковая) подготовка студентов к формированию представлений и понятий на разных языках; уравнивая организация содержания языкового образования; интеграция речевого материала с содержанием занятий; поэтапное усложнение содержания обучения; диагностика уровня владения представлениями и понятиями на разных языках
Принципы	принцип личностно-ориентированного обучения; принцип аутентичности, связанный с критерием этнокультурной ценности и обеспечивающий расширение межкультурной коммуникации студентов; принцип дву- и многоязычия (опоры на знания, полученные на родном языке); принцип речемыслительной активности
Методы	традиционные методы; методы проблемно-развивающего обучения; методы интенсивного обучения; исследовательские (проектные) методы
Формы работы	индивидуальная; парная, микрогрупповая; групповая; фронтальная; массовая
Средства реализации	сочетание репродуктивной, репродуктивно-творческих и творческих видов деятельности; индивидуально-исследовательская работа студентов
Критерии сформированности математиче-	сформированность: речевых навыков (описывать, рассказывать, спрашивать, отвечать); умений применять законы и правила того или иного языка; умений объяснять практическую приложимость теории, ее познавательную значимость, верифицируемость; умений использовать в

ских понятий	жизни объяснительный потенциал языковой теории; умений приводить знания в систему в соответствии с соображениями простоты, внутреннего совершенства организации знания; умений использовать в жизни ценностные моменты в развитии познания; умений соотносить знания с требованиями объективности и рациональности
Уровни сформированности представлений и понятий	низкий; средний; высокий

В ходе организованного нами педагогического эксперимента мы обратили внимание на то, что общепринятая трактовка мышления как познавательной деятельности, в ходе которой субъект, взаимодействуя с объектом, включает его в новые связи и в силу этого выявляет его новые качества, свойства, новые знания, не усматривает того, что мышление осуществляется применительно к конкретным объектам как таковым.

А ведь в учебной среде (особенно среде двуязычной – татарско-русской) это имеет принципиальное значение²⁰⁶. Если объекты (например, понятия) не конкретизированы, то о каком качестве их усвоения может идти речь?

Таким образом, осознание предметной ориентации мышления выступает как актуальная задача для двуязычного ученика, как необходимое условие его самореализации на втором языке. В связи с этим на родном языке студентов мы строили процесс усвоения грамматических понятий, обращаясь к разным областям знания. Важно учитывать, что в дву- и многоязычной среде предмет мысли конституируется и воспроизводится в ходе познавательной практики не только на индивидуальном, но и на социальном уровне.

Исторически детерминированные изменения в жизни людей с необходимостью изменяют их мышление; в него вторгаются новые понятия, а в уже усвоенных открываются иные признаки. В двуязычной среде перед студентами открываются новые проблемы, стимулирующие их мышление. Сможет ли двуязычный студент "попасть в такт" этого движения, определяется тем, будет ли востребована учебной средой та или иная предметная ориентация мышления, будет ли она созвучна историко-культурной логике развития предметного содержания.

Организация понятийного знания в систему избирательного функционирования не является имманентной характеристикой этой системы, ее компоненты не заданы раз и навсегда, а строятся и перестраиваются в

²⁰⁶ См.: Габдулхаков, А.В. Дидактические условия обучения математическим понятиям в двуязычной среде. // Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Казань, 2008. – 21 с.

целостном процессе мышления в его социокультурном, логико-психологическом и индивидуально-личностном измерениях.

Технология обучения представлениям и понятиям в наших условиях (условиях двуязычия или трехязычия) апеллировала к таким ценностным категориям, как: 1) логическая правильность, то есть такое соединение мыслей, которое соответствует законам и правилам логики; 2) практическая приложимость теории (подтверждение теории практикой); 3) познавательная значимость, то есть влияние, которое оказывает знание на дальнейшее развитие познания; 4) верифицируемость (сопоставление истинности всякого утверждения с чувственными данными); 5) объяснительный потенциал языковой теории.

В основе деятельностного подхода заложены идеи Л.С.Выготского о том, что исторический опыт человечества должен присваиваться в активной форме. Деятельностный подход предполагает синтезированное отношение к студенту как к субъекту самостоятельной познавательной деятельности, активизирует включение студентов в многообразные профессионально-педагогические отношения.

Системно-структурный подход требует рассматривать во взаимосвязи и целостно все возможные формы и методы решения педагогических задач и на основе сравнения возможностей каждого из них избирать оптимальные варианты (Ю.К.Бабанский).

Сущность личностно-ориентированного подхода заключается в ориентации процесса обучения на потребности и возможности личности (Е.В.Бондаревская, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков и др.). В основе персонифицированного подхода находится методологический принцип единства двух планов взаимодействия внешнего (процессуального) и внутреннего (психологического).

Создавая такую модель, мы исходили из предположения о том, что при ее реализации студенты будут подготовлены к антипационной деятельности, и смогут использовать прогностический компонент в своей профессиональной деятельности.

Для успешного обучения студентов речевой деятельности, необходимо, на наш взгляд, сформировать личностно-значимую мотивацию к приобретению соответствующих знаний и умений, а также значимость речи как компонента профессиональной деятельности.

Таким образом, первым этапом в представленной модели персонификации обучения является мотивационный этап. Его основная цель заключается в формировании личностно-значимой мотивации на овладение профессиональной русской речью. Мы полагаем, что она включает в себя осознание каждым студентом объективной значимости освоения речи как важнейшего компонента профессиональной деятельности, представления о возможности достигнуть определенного успеха в процессе овладения

речью, стремление к приобретению соответствующих знаний и умений, проявление активности, целеустремленности и самостоятельности в процессе восприятия, усвоения и применения прогностических знаний и умений в практической деятельности, формирование догадливости, вдумчивости, дальновидности.

Отечественные психологи полагают, что личностный смысл разного рода деятельности, в том числе и обучающей, придают мотивы. Проанализировав сущностную характеристику определения "мотив" Л.И.Божович, И.А.Джидарьяна, А.Н.Леонтьева, А.К.Марковой, С.Л.Рубинштейна и др. исследователей, мы сделали вывод о том, что однозначного понимания рассматриваемого термина нет. Для педагогической теории и практики традиционным пониманием сущности мотивов стало побуждение к деятельности внутреннего стимула человеческой деятельности и поведения.

В психолого-педагогических науках термин "мотивация" обозначается процесс, в результате которого конкретная деятельность приобретает для субъекта определенный личностный смысл, в его сознании формируется устойчивый; осознанный интерес к данному виду деятельности, внешне заданные цели трансформируются во внутренние потребности личности и возникает убежденность в необходимости проведения конкретной деятельности.

При формировании у студентов положительной личностно-значимой мотивации на овладение русской речью как компонентом профессиональной деятельности, мы придерживаемся такой позиции: сначала появляется осознанный мотив к новому виду деятельности, носящий ситуативный характер. Такая мотивация вытекает из реальной жизненной ситуации, или смоделированной. Она побуждает человека к конкретной деятельности или отдельному действию именно в конкретном случае. Действие такого мотива достаточно кратковременно и зависит от различных внешних условий, влияющих на разнообразные ситуации. Для ее возникновения необходимо создавать такие ситуации, чтобы человек почувствовал положительно окрашенное отношение к изучению чего-либо, желание участвовать в коллективном разговоре, деле и т. п., а затем поддерживать возникший интерес для того, чтобы превратить его в устойчивое личностное образование.

Таким образом, при создании положительной личностно-значимой мотивации у студентов в процессе их обучения русской речи мы придерживались следующей общей закономерности: от ситуативного – к устойчивому интересу на освоение речи. Именно такая закономерность лежала в основе выбранных нами средств, необходимых для возникновения у студентов устойчивого интереса к приобретению знаний и умений по профессиональной русской речи.

При выборе средств этого этапа, мы исходили из предположения о том, что на развитие личностно-значимой мотивации у студентов в наибольшей степени влияют разнообразные мотивационно-проблемные ситуации, которые возникают или могут возникнуть в профессиональной деятельности.

Следовательно, механизм формирования мотивации будет заключаться в том, что педагогические воздействия в условиях педагогической деятельности актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической активации постепенно утрачиваются и переходят в более устойчивые мотивационные состояния и свойства личности. Исходя из этого, необходимо так организовать деятельность студентов по овладению русской речью, чтобы она была наполнена различными реальными и смоделированными проблемными ситуациями, носящими прогностический характер. Такие ситуации будут способствовать рождению мотива, потом стимулировать его повторение и перенос в новые условия.

Проблемная ситуация – психическое состояние мыслительного взаимодействия субъекта с объектом познания, характеризующееся потребностью и усилиями студента обнаружить, "открыть" и усвоить новое, неизвестное еще для него знание, содержащееся в учебном предмете и необходимое для решения учебной проблемы.

Нами были подобраны такие практические ситуации, решение которых возможно только при хорошем знании теории педагогического проектирования и владении необходимыми умениями. Решая предложенную ситуацию на практических занятиях, слушатели самостоятельно приходят к выводу о необходимости пополнения имеющихся у них знаний и умений для успешного осуществления профессиональной речевой деятельности.

Кроме мотивационно-проблемных ситуаций, формированию личностно-значимой мотивации у студентов будут способствовать показ им важности предлагаемого материала по речевой деятельности в профессиональном плане, изложение впечатляющих фактов из опыта данного вида деятельности, обсуждение реальных фактов из жизненного опыта слушателей.

Мы использовали и другие средства формирования положительной мотивации на освоение слушателями навыков общения. К ним можно отнести анализ конкретных ситуаций прогностического характера, создание элементов занимательности посредством составления кроссвордов и т. д. Однако, основным средством достижения цели этого этапа является мотивационно-проблемные ситуации, которые способствуют формированию у слушателей установки на овладение речью. Предлагаемые ситуации требовали от слушателей прогнозирования хода образовательного процесса исходя из целей обучения и воспитания, образовательных, вос-

питательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений в обучении и других видах деятельности, результатов применения различных методов, способов, приемов, средств учебно-воспитательного процесса, последствий принимаемых преподавателем педагогических решений; прогнозировать личностно-деловые качества слушателей, их воли, поведения, возможных отклонений в развитии и т. д. Выделенные нами средства способствовали возникновению диалога, дискуссий, поддержанию внимания слушателей к излагаемому преподавателем материалу, интереса к чтению специальной литературы.

Проверка эффективности предлагаемой системы осуществлялась по тем же параметрам, что и диагностика исходного уровня владения связной речью (текстом). Однако в ходе проверки эффективности речевых упражнений, в целом коммуникативно-развивающей персонифицированной системы количество параметров было расширено. В результате данные экспериментальных и контрольных групп сравнивались по следующим параметрам:

- 1) соответствие высказывания русским орфоэпическим нормам;
- 2) правильная межфразовая связь высказывания;
- 3) правильный порядок слов в предложении и тексте (актуальное членение или тема-рематическая структура высказывания);
- 4) структура сложного синтаксического целого (наличие в ней зачина, основной части, концовки);
- 5) концентрация информации в высказывании (высокая или низкая);
- 6) синтаксическая сложность высказывания;
- 7) понятийная (терминологическая) сложность высказывания;
- 8) логическая взаимосвязь предложений в высказывании.

В ходе исследования эффективности предлагаемой системы работы использовались различные задания на подготовку сообщения. Приведем пример одного из них.

На вопрос **КАКАЯ БЫВАЕТ ИНТОНАЦИЯ?** После двухдневной подготовки прозвучал такой ответ:

*Варьируя и по-разному сочетая компоненты интонации, мы можем придать своей речи **мажорное** или **минорное** звучание. Мажорная интонация - энергичная, насыщенная чувствами; минорная - лишённая живости и бодрости, унылая.*

При минорной интонации темп речи замедляется, голос звучит более низко и с меньшей силой. При мажорной интонации темп ускоряется, голос звучит более высоко, его тембровой окраской передаются яркие эмоции. В речи часты интонационные конструкции, основанные на повышении тона.

«Всё, что связано с приливами жизненной энергии, с удивлением, с восторгом, гневом, ужасом и т.д. - всё это пойдёт вверх. Всё, что связано с упадком энергии, с апатией, с разочарованием, - всё это по звуковой лестнице пойдёт вниз», - писал К.С.Станиславский.

Чем различается интонация?

Любое высказывание произносится с какой-либо интонацией. Различия в интонации зависят от изменения четырёх показателей:

- основного тона голоса (чем чаще колебания голосовых связок, тем выше основной тон);*
- интенсивности звучания (чем больше напряжённость голосовых связок, тем больше интенсивность);*
- длительности звучания (чем больше звуков произносится в единицу времени, тем меньше их длительность, тем быстрее темп речи);*
- степени отчётливости тембра, т.е. качества звуков (чем напряжённее артикуляция, тем отчётливее тембр и его изменения, зависящие от эмоционального состояния говорящего, например в момент гнева, радости, недоумения, удивления).*

При сравнении предложений ярко проявляются действия интонационных средств. Важным средством являются типы интонации - интонационные конструкции (ИК). При их различении важно обратить внимание на интонационный центр (ударный слог главного по смыслу слова) и сравнить уровень тона и другие характеристики центра с предцентровой и послецентровой частью фразы, например:

ИК-1: гласный центра выделен нисходящим тоном:

Он вернулся. И Павел вернулся. Что передаст радио?

ИК-2: гласный центра выделен нисходящим тоном и усилением словесного ударения:

КогдаА это было? Как он плавает? Что передаст радио?

ИК-3: гласный центра выделен высоким восходящим тоном:

Он вернулся? И Павел вернулся? Как он плавает? (Повтор).

ИК-4: на гласном центра понижение тона, на послецентровой части повышение:

А девушек? А сколько там девушек? (Сопоставительный вопрос). (Высказывание М.).

Поясним особенности определения некоторых параметров.

Согласно исследованиям кетенских психолингвистов²⁰⁷, концентрацию информации можно определить через соотношение основной, носящей смысл информации (ядро информации) и повторяющейся, поясняю-

²⁰⁷Informationen zu Schulbuchfragen. – Heft 17. – Berlin, 1978.

щей информации (разработки 1-й и 2-й степени). Эта зависимость была установлена математически:

$T_{ко}$ – уровень концентрации информации;

K – количество ядер информации;

A_1 – количество разработок 1-й степени;

A_2 – количество разработок 2-й степени;

KB – количество видов основной информации.

$$T_{ко} = \frac{\Sigma K + \Sigma A_1 + 2 \Sigma A_2}{\Sigma KB}$$

При этом количество видов информации (KB) практически равно количеству ядер информации (K), так как без ядра информация не существует.

Для определения уровня концентрации информации надо было в первую очередь выделить предложения, заключающие ядра информации. При выделении этих предложений мы исходили из структурных особенностей микротекста, имеющего зачин, основную часть и концовку.

На следующем этапе анализа надо было определить количество разработок 1-й степени и количество разработок 2-й степени. При определении их также учитывались структурные особенности микротекста.

По классификации Д.Хаке между предложениями может существовать:

- сильная логическая связь, при которой предложения необратимы;
- слабая логическая связь, при которой возможно изменение последовательности предложений;
- отсутствие логически-языковой связи, то есть совмещение в ряду стоящих предложениях несоотносимых понятий;
- фальшивая логическая связь.

Математически каждая из четырех видов логической связи обозначается так: $BZ_1 = 2$ (сильная логическая связь); $BZ_2 = 1$ (слабая логическая связь); $BZ_3 = 0$ (отсутствие логической связи); $BZ_4 = -1$ (фальшивая логическая связь). Степень логической связи между предложениями выражается формулой:

$$T_l = \frac{2BZ_1 + BZ_2 - BZ_4}{V},$$

где T_l – степень логической связи, V – число предложений.

Понятийный уровень предложения мы определяли по формуле, составленной К.Нестлером. Формула имеет следующий вид:

$$T_{bn} = 100 \cdot \frac{\sum B}{GWZ} \cdot \frac{\sum B_1 + 2 \sum B_2 + 3 \sum B_3}{GWZ},$$

где T_{bn} - понятийный уровень предложений;

GWZ - общее число слов в предложении;

B – общее число понятий;

B_1 – общеизвестные понятия;

B_2 – специальные понятия, образованные из обиходных;

B_3 – мало известные специальные понятия иностранного происхождения.

Синтаксическая сложность речи определялась формулой:

$$T_{sk} = \frac{1}{10} \cdot \frac{GWZ}{\sum S} \cdot \frac{GWZ}{\sum SA},$$

где T_{sk} - синтаксическая сложность;

S – предложение;

SA – часть предложения, если оно сложное;

GWZ – количество слов в предложении.

Таблица 14

Результаты анализа речевой деятельности студентов

Основные параметры речевой деятельности	Контрольные группы (в %)	Эксперимент. группы (в %)
1. Соответствие орфоэпическим нормам русской речи	50	75
2. Правильность межфразовой связи высказывания	30	72
3. Соблюдение правильного порядка слов (тема-рематическая структура)	45	78
4. Достаточный уровень концентрации информации	46	48
5. Правильность структуры сложного синтаксического целого	37	52
6. Синтаксическая сложность высказывания	28	46
7. Уровень понятийной сложности высказывания	23	70
8. Логическая взаимосвязь предложений высказывания	26	82

В ходе анализа высказываний студентов экспериментальных и контрольных групп были составлены диагностические карты. Диагностические карты представляли собой круг, на восьми радиусах которого была обозначена степень проявления того или иного параметра.

В результате интенсивного воздействия (в течение 2-3 недель) на речевую деятельность студентов качество их связной речи существенно улучшилось как по произносительным нормам, так и по межфразовой связи, смысловой структуре, синтаксической сложности, информативной насыщенности и др.

Результаты анализа представлены в таблице 14 (см. табл. 14).

Диагностика речевой деятельности студентов, проведенная нами в разные годы и в разных условиях подтвердила правомерность выбранных педагогических условий персонификации развития коммуникативной деятельности студентов.

Метод расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена осуществлялся по формуле.

$$\rho_{X,Y} = \frac{M[R_X R_Y] - M[R_X]M[R_Y]}{\sqrt{(M[R_X^2] - (M[R_X])^2)}\sqrt{(M[R_Y^2] - (M[R_Y])^2)}}$$

Если элементы вариационного ряда расположить в порядке возрастания или убывания, то рангом элемента будет являться его номер в этом упорядоченном ряду.

Например, у нас есть вариационный ряд {17, 26, 5, 14, 21}. Отсортируем его элементы в порядке убывания {26, 21, 17, 14, 5}. 26 имеет ранг 1, 21 – ранг 2 и т.д. Вариационный ряд ранговых значений будет выглядеть следующим образом {3, 1, 5, 4, 2}. При этом ранг повторяющихся значений берется как среднее из рангов. То есть для ряда {17, 15, 14, 15} ряд ранговых значений будет выглядеть как {1, 2.5, 4, 2.5}, так как первый элемент равный 15 имеет ранг 2, а второй – ранг 3, и $\frac{2+3}{2} = 2.5$. Если же повторяющихся значений нет, то есть все значения ранговых рядов – числа из диапазона от 1 до n , то формулу Пирсона, используемую здесь, можно упростить до

$$\rho_{X,Y} = 1 - \frac{6}{n(n-1)(n+1)} \sum_{i=1}^n (R_X - R_Y)^2$$

Эта формула чаще всего и приводится как формула расчета коэффициента Спирмена.

Таким образом, исследуя корреляцию ранговых значений можно установить насколько хорошо зависимость двух переменных описывается монотонной функцией, поскольку мы исследуем эффективность персонифицированной технологии, а опираемся на индикативные признаки качества общения. Знак коэффициента указывает на направление связи

между переменными. Если знак положительный, то значения Y имеют тенденцию увеличиваться при увеличении значений X , если знак отрицательный, то значения Y имеют тенденцию уменьшаться при увеличении значений X . Если коэффициент равен 0, то никакой тенденции нет. Если же коэффициент равен 1 или -1, то зависимость между X и Y имеет вид монотонной функции – то есть, при увеличении X , Y также увеличивается, либо наоборот, при увеличении X , Y уменьшается. То есть, в отличие от коэффициента корреляции Пирсона, который может выявить только линейную зависимость одной переменной от другой, коэффициент корреляции Спирмена может выявить монотонную зависимость, там, где непосредственная линейная связь не выявляется.

В наших условиях такая связь была выявлена: полученный коэффициент корреляции совпал с критическим значением для уровня значимости в 1%. Следовательно, можно утверждать, что значимые показатели речевой деятельности студентов и итоговые результаты связаны положительной корреляционной зависимостью – иначе говоря, чем выше показатель речевой деятельности студента в учебном общении, тем выше уровень его образовательной и творческой деятельности. В терминах статистических гипотез мы должны отклонить нулевую гипотезу о сходстве и принять альтернативную – о наличии различий, которая говорит о том, что связь (между показателями речевой деятельности и средними результатами образовательной и творческой деятельности) отлична от нуля.

Коэффициент корреляции равный 1, полученный в наших исследованиях, свидетельствует о наличии функциональной связи. Если изменение одного фактора не влияет на величину другого, то связь отсутствует, т.е. данные факторы между собой нейтральны.

Заключение

По данным Росособнадзора²⁰⁸, около 70% студентов высших учебных заведений России понимают необходимость получения знаний. Но это понимание не перерастает в потребность, ибо мы не умеем воспитать отношение к знаниям не просто как к способу получения специальности, а как к себя образующему началу. Себя образующее начало (Д.И.Фельдштейн), или самосозидающее начало, – это как раз то, что отличает персонифицированный подход от подходов личностно-развивающих, индивидуально-дифференцированных, природосообразных и др. В одних случаях, персонификация образования – это традиция (причем очень консервативная, как например, в Англии, США или Франции), в других – инновация, ломающая устоявшиеся стереотипы (как в России и странах СНГ).

Главное отличие ведущих университетов мира от российских проявляется, с одной стороны, в бережном отношении первых к своим традициям, консерватизме сложившихся моделей образования, с другой стороны, в академической свободе как для студентов, так и для преподавателей, позволяющей персонифицировать весь образовательный процесс. В российской системе высшего образования ломаются традиции, экономические инновации (нормативно-подушевое финансирование, растущие учебные нагрузки на преподавателей, сокращение – оптимизация – профессорско-преподавательского состава и др.) существенно снижают эффект имеющихся во многих российских вузах персонифицированных подходов. В это время ведущие университеты Запада развивают персонифицированную систему образования, которая выражается, с одной стороны, в теории крайней индивидуализации, в предоставлении студенту полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, с другой стороны, в опоре на дивергентное мышление студентов, которое позволяет им осуществлять многовариантный подход к рассмотрению образовательных и творческих проблем.

В ходе исследования нами были выделены **индикаторы персонификации учебного общения в вузе**, среди них: личностный индикатор (степень самореализации личности студента); эмпатический индикатор (способность преподавателя ставить себя на место студента и смотреть на мир его глазами); рефлексивный индикатор (эмоциональное поле занятия, поле радости, удивления, восхищения и счастья); когнитивный индикатор (учет ценностных установок личности студента и преподавателя); интерактивный индикатор (единство сознаваемого и несознаваемого); ядерный индикатор (реализация коммуникативного ядра в общении и учебно-

²⁰⁸ См.: info@seminarium.ru (данные 2012 г.).

познавательной деятельности); интегративный индикатор (интегративность учебного содержания); природосообразный индикатор (учет индивидуального темпа в развитии личности); аттрактивный индикатор (привлекательность содержания и формы занятия); результативный индикатор (практическая направленность содержания занятия). Эти индикаторы были выявлены на основе корреляционного анализа Спирмена и определяют зависимость механизмов творческой (персонифицированной) самореализации личности студентов от креативности (педагогического мастерства) преподавателя.

Выявленные индикаторы позволили доказать, что эффективность и перспективность персонифицированного образования в России детерминируются следующими компонентами:

- **полипарадигмальным**, если рассматривать его как исследовательскую методологию, предполагающую: открытость различным видениям проблемы прогнозирования и проектирования будущего высшей школы; обоснование инновационных стратегий развития высшего образования в концептуальном синтезе из множества существующих образовательных парадигм; направленность на практический результат применения преобразующих стратегий и инновационных технологий к разным видам педагогических практик и разным моделям высшего образования; выявление приоритетов инновационных стратегий в формировании единого образовательного пространства в глобализованном мире;

- **ноксологическим**, который должен обязательно учитываться при построении персонифицированного образования: это образование должно быть не только безопасным, но и направленным на развитие навыков здоровьесбережения, на формирование культуры здоровья;

- **рефлексивным**: рефлексивная технология организации профессионально-личностного саморазвития будущего педагога представляет собой специальный организационно-педагогический процессуальный механизм осуществления взаимосвязанных между собой рефлексивных стадий совершенствования профессиональной деятельности учителя: 1) рефлексивно-аналитической (диагностическая стадия); 2) конструктивно-ориентационной (обучающая стадия); 3) стабилизации (критериально-оценочная стадия); 4) системной рефлексии (перспективно-проектировочная стадия);

- **стратегическим**: в жизненных стратегиях будущих педагогов выявляются внутренние противоречия: между терминальным и инструментальным, между традиционными и современными ценностными установками, возникающими под влиянием факторов объективного и субъективного риска в сочетании с материальными условиями жизнедеятельности различных групп молодежи;

- **духовно-нравственным:** опора на культуру требует педагогически организованного процесса: только в педагогически организованном процессе происходит осмысление персонифицированных идеалов культуры, создаются условия для духовно-нравственного развития и воспитания студентов;

- **индивидуализированным:** этот компонент позволяет рассматривать подготовку будущего педагога как развитие личности, выступающей в роли активного субъекта учебной деятельности, направленной на образование, саморазвитие и самосовершенствование в течение всей жизни;

- **личностно-ориентированным:** субъектная позиция будущего педагога включает мотивационно-ценностный, когнитивный и регулятивно-деятельностный аспекты, которые определяют ее уровни и показатели.

- **субъектным:** критериями эффективности личностно ориентированного подхода в работе по развитию учебной самостоятельности студентов, включенных в структуру персонифицированного образования, могут быть: осмысленность жизни, признание главными в ней ценностей роста и развития; позитивное восприятие себя, других, выбранной профессии, рассмотрение ее как возможности реализовать собственные интересы, задатки и ценности; интернальность; креативность; открытость к жизни и готовность постоянно учиться;

- **антиципационным:** антиципация усиливает персонификацию образования, если создавать условия для реализации прежде всего регулятивных компонентов антиципации, т.е. за счет специальной организации совместной учебной деятельности предоставить студентам возможность участвовать в целеполагании, планировании своей учебной деятельности и ее контроле; обеспечить прогнозирование студентами содержания, видов и результатов учебной работы на всех или большинстве этапов занятия; при разработке приемов организации структурных этапов занятия учитывать взаимосвязь регулятивных, когнитивных и коммуникативных компонентов антиципации;

- **компетентностным:** этот компонент предполагает включение комплекса профессионально ориентированных учебных задач, обеспечивающих реализацию интегративных связей дисциплины с другими дисциплинами; реализацию контекстной технологии, определяющей выбор форм, методов, средств обучения, направленных на формирование мотивационно-ценностных ориентаций, предметных знаний, умений, навыков, личностных качеств студентов, составляющих основу общекультурных и профессиональных компетенций выпускников; внедрении компьютерных технологий в процесс профессионально направленного обучения с учетом его содержательного и процессуального компонентов; организации систематического мониторинга предметных образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС ВПО.

Всё это позволило рассматривать персонификацию как направленность образования на развитие и реализацию потенциала каждого конкретного студента в решении жизненных и профессиональных проблем; как организацию педагогического взаимодействия с учетом индивидуальных особенностей студента, преподавателя и тьютора; как использование технологии педагогической поддержки, активизации профессиональной деятельности студента в процессе решения учебно-профессиональных задач. При этом в условиях реализации персонифицированной системы, по всей вероятности, необходим и особый **принцип персонификации**, связанный с реализацией не только личностно ориентированных, индивидуализированных, рефлексивных и др. подходов, но и подходов, ориентирующих на самосозидание личности студента, на становление и развитие языковой личности (личности с индивидуальным образом речевого поведения) в смешанной языковой среде.

Тьюторская практика в персонифицированном образовании реализует сопровождение всего процесса построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, через углубление этого интереса за счет образовательных исследований или проектов и специальную работу по формированию этого проекта как образовательного и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ.

Технологию персонифицированного типа мы определяем как алгоритм рефлексивной деятельности двух субъектов учебно-познавательного процесса (преподавателя и студента). Алгоритм направлен на повышение уровня знаний, развитие процессуальных (интеллектуальных, мыслительных, коммуникативных) качеств личности студента, активизацию творческой самостоятельности. В алгоритм входит проблемная лекция, активизирующая обсуждение проблемы, затрагивающей личные образовательные и профессиональные интересы студентов. Лекция провоцирует студентов на дискуссию и помогает наметить индивидуальные маршруты самостоятельной и проектной деятельности, направленной на разрешение заявленной проблемы. В алгоритм входят семинары, практикумы, консультации, на которых фиксируется степень персонифицированного продвижения студента по своему маршруту. Все маршруты заканчиваются конференцией-дискуссией, на которой излагается результаты проектного исследования каждого студента.

В технологии персонифицированного типа две «методики»: методика (сценарий) для преподавателя-тьютора и методика (сценарий) для студента – два субъекта совместной деятельности. Технология строится на таких психолого-дидактических принципах, как: единство сознаваемого и несознаваемого в освоении учебно-воспитательного пространства и процедур его реализации в повседневной деятельности («это интересно!»);

последовательное формирование коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих к речевой реализации индивидуально-личностного представления о том, что обсуждается на занятии («мое мнение!»); поддержание высокого уровня трудности в операциях алгоритмического синтеза учебного материала («это понятно!»); создание педагогической коммуникации равенства, при которой преподаватель и студенты имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить студентов с позиции объекта обучения на позицию активного субъекта самообучения («я сделал сам!»); формирование природосообразной системы самообучения, при которой каждый движется к своему (часто вымышленному) образу (идеалу) педагога («я тоже могу, я тоже способный!»).

Список использованной литературы

1. Автономова, Е.Е. Персонифицированная история науки как средство и механизм формирования опыта самообразовательной деятельности педагога. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2009. – 21 с.
2. Андреев, В.И. Эволюция концепции субъектно-ориентированного образования для творческого саморазвития личности. // Сб.: Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее. – Казань: Казан. ун-т, 2012. – С. 37.
3. Андреев, В.И. Ретроспективный и прогностический подходы к разработке концепции субъектно-ориентированного образования для творческого саморазвития студентов – будущих педагогов. // Образ. и самообразование. – 2012. - № 5(33). – С. 14-15
4. Андреев, В.И. Концептуальная пед. прогностика. – Казань, 2012. – С. 95-118.
5. Андреев, В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования. – Казань, 2013.
6. Асмолов, А.Г., Цветков, А.В. Проблемы изучения личности с позиций нейропсихологии. // Современная социальная психология. – 2009. - № 3. – С. 105-109.
7. Ахметзянова, А.И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.04. - Казань, 2004. 158 с.
8. Балашов, Л.Е. Жизнь, смерть, бессмертие человека. // Автореф. дис. ... доктора философ. наук: 09.00.11 — социальная философия. – М., 2003. – 45 с.
9. Балобанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]: методическое пособие. - СПб.: Детство-пресс, 2001. - 79 с.
10. Батан, Л.Ф. Формирование субъектной деятельности учащихся в учебно-познавательном процессе общеобразовательной школы. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. – Томск, 2009. – 21 с.
11. Белоусова, С.А. Психологические механизмы актуализации руководителем субъектного ресурса персонала. // Автореф. ... дис. докт. психологических наук: 19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки). – М., 2011. – 40 с.
12. Белявский, Б.В. Дети с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации и их место в системе образования. // Здоровьесберегающее образование. – 2009. - № 1. – С. 48-57.
13. Беляева, С.В. Разработка системы поддержки принятия решений в вузе с применением проектно-ориентированного и компетентностного подходов. // Автореф. дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.13 – математические и инструментальные методы экономики. – Иваново, 2012. – 20 с.
14. Беляков, В.В. Профессионально-личностное развитие субъекта постдипломного педагогического образования в современных условиях глобализации. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (педагогические науки). – Ростов-на-Дону, 2012. – 45 с.
15. Белякова, Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – Тюмень, 2009. – 42 с.
16. Бершанская, О.Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения // Дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) – Киров, 2009. – 286 с.

17. Бессонова, И.Г. Формирование профессиональной педагогической рефлексии у студентов. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Сургут, 2007. – 20 с.
18. Бессонова, И.Г. Формирование профессиональной педагогической рефлексии у студентов. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Сургут, 2007. – 20 с.
19. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 291
20. Богоявленская, Д.Б., Чернавский, С.Я. О построении прогнозирующей системы // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. [Текст]. - М.: Наука, 1977.
21. Бородавко, Л.Т. Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. - Санкт-Петербург, 2005. – 41 с.
22. Боташева, Х.Ю. Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университета. // Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университета. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2010. – 21 с.
23. Бояров, Е.Н., Абрамова, С.В. Ноксологический подход в содержании образования педагогов безопасности жизнедеятельности. // Профессиональное образование. - Южно-Сахалинск, 2012. – С. 25-34.
24. Браун, Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 19 с.
25. Букина, Н.Н. Неформальное образование родителей в условиях современной школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 1999. 154 с.
26. Бурмистрова, Н.А. Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика» на основе компетентностного подхода. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень профессионального образования). – Красноярск, 2011. – 41 с.
27. Бурмистрова, Н.А. Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика» на основе компетентностного подхода. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень профессионального образования). – Красноярск, 2011. – 41 с.
28. Беспалова, В.В. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Шуя, 2011. – 21 с.
29. Богданова, И.Н. Стимулирование самовоспитания как средство развития речевой культуры студентов технического вуза. // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Казань, 2011. – 185 с.
30. Браун, Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 19 с.
31. Вавилов, Ю.П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Ярославль, 2003. – 42 с.
32. Валеева, Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике, первая половина XX века. // Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Казань, 1997. - 387 с.

33. Веракса, Н.Е., Дьяченко, О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – 231 с.
34. Витвицкая, Л.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Оренбург, 2012. – 42 с.
35. Волокитина, А.А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора. // Автореф. дис. ... кандидата социологических наук. – М., 2011. – 23 с.
36. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – С. 12-25.
37. Габдулхаков, В.Ф. Реализация региональной модели профилактики и коррекции девиантного поведения детей и подростков в условиях социокультурной деятельности. // Журнал «Известия Российской академии образования». М., 2012. - № 2 (22). – С. 1169-1177 (в соавторстве с Ф.К.Зиннуровым, Г.Г.Чанышевой).
38. Габдулхаков, В.Ф. О концепции построения педагогической системы профилактики девиантного поведения детей и подростков. // Журнал «Известия Российской академии образования». М., 2012. - № 2 (22). – С. 1350-1356 (в соавторстве с Ф.К.Зиннуровым, Г.Г.Чанышевой).
39. Габдулхаков, В.Ф. О реализации индивидуальной траектории развития личности ученика. // Журнал «Известия Российской академии образования». М., 2012. - № 2 (22). – С. 2147-2150 (0,5 п.л., в соавторстве с М.А.Ильиной).
40. Габдулхаков, В.Ф. Культура и коммуникативная деятельность подростков с отклоняющимся поведением // Мир образования – образование в мире. – 2012. - № 1. С.160-166 (в соавторстве с Ф.К.Зиннуровым).
41. Габдулхаков, В.Ф. О педагогических принципах профилактики девиантного поведения подростков. // Журнал «Психопедагогика в правоохранительных органах». – 2012. - № 2 (49). – С. 119-125 (в соавторстве с Г.Г.Чанышевой, Ф.К.Зиннуровым).
42. Габдулхаков, В.Ф. О развитии поликультурного образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований. – 2012. - № 20. – С. 136-140 (в соавторстве с Г.Г.Чанышевой, Ф.К.Зиннуровым).
43. Габдулхаков, В.Ф. О корреляции между уровнем педагогического мастерства учителя и степенью творческой самореализации ученика. // Известия Российской академии образования. – 2013. № 2 (июль).
44. Габдулхаков, В.Ф. Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография / В.Ф.Габдулхаков. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 258 с.
45. Габдулхаков, В.Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии: монография / В.Ф.Габдулхаков. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 250 с.
46. Габдулхаков, А.В. Дидактические условия обучения математическим понятиям в двуязычной среде. // Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Казань, 2008. – 21 с.
47. Галкина, Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. – М., 2011. – 40 с.
48. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Челябинск, 2008. – 41 с.

49. Гончарова, О.Л. Взаимосвязь особенностей Я-концепции и антиципационной состоятельности у подростков с ограниченными физическими возможностями: автореферат кандидата психологических наук / О.Л. Гончарова. – Казань, 2003. – 23 с.
50. Гранин, Ю.Д. Модернизация России: без поддержки ученых и педагогов? // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. - № 3. – С. 36.
51. Григорьева, Е.В. Компетентностный подход в современном высшем профессиональном образовании Франции и России. // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – М., 2012. – 170 с.
52. Гришанков, Д. К вопросу о рейтингах. // Казанский университет. 2013. - № 40 (21 июня). – С. 3.
53. Гульдман, В.В. Особенности функционирования и использования прошлого опыта у психопатических личностей / В.В. Гульдман, В.А. Иванников // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1974. № 12. – С. 1830–1833.
54. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – С.5-8.
55. Двоеглазова, М.Ю. Структура личностной рефлексии студентов. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2008. – 23 с.
56. Денисов, А.С. Антиципация деятельности сотрудников как условие достижения профессионального акме руководителя. // Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Иваново, 2005. – 160 с.
57. Дивисенко, К.С. Жизненный мир личности как объект социологического исследования. // Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.01 — Теория, методология и история социологии. – Санкт-Петербург, 2013. – 22 с.
58. Дмитриева, Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – Самара, 2011. – 22 с.
59. Доклад Всемирного банка (1994) «Россия: образование в переходный период».
60. Доманский, Е.В. Подготовка педагогов к проектированию рефлексивных образовательных ситуаций как средство их профессионально-личностного роста (в условиях курсовой подготовки). // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2010. – 22 с.
61. Елисеева, А.М. Социально-коммуникативный ресурс управления вузом в условиях реформирования высшей школы. // Автореф. дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.08 – социология управления. – М., 2009. – 19 с.
62. Еремеева, Н.В. Неформальное образование взрослых? Истоки, традиции, инновации. Зарубежный и отечественный опыт. // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2008. № 10. Ч. 1. С. 56-58.
63. Есаулова, М.Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации. // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО «Человек и образование». 2012. № 4 (33). – С. 29.
64. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст]: Л.Н. Ефименкова - М.: ВЛАДОС, 1985. - 64 с.
65. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся III—VII классов // Изв. АПН РСФСР. [Текст] - М., 1956. - Вып. 78. - С. 12-34.
66. Жинкин, Н.И. Механизмы речи: [Текст]: Дис. ... доктора. пед. наук. - М., 1959. – 380 с.
67. Жукова, Н.М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2006. – 233 с.

68. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. — М., 1998. — 78 с.
69. Зайцева, О.Н. Технология дистанционного обучения в процессе организации самостоятельной работы студентов медицинских вузов. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. — Орел, 2013. — 22 с.
70. Захарова, О.А. Индивидуализация обучения будущих специалистов в вузе. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. — Кемерово, 2012. — 22 с.
71. Зиннатова, Д.М. Развитие зарубежных альтернативных дидактических систем (XX в.). // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. — Казань, 2013. — 23 с.
72. Ибрагимов, Г.И. Концентрированное обучение: теория, история, практика: монография / Г.И.Ибрагимов. — Казань: Центр инновационных технологий, 2010. — С. 44-45.
73. Илакавичус, М.Р. Духовно-нравственное развитие и воспитание старшеклассников в школе при осмыслении идеалов культуры. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. - Санкт-Петербург, 2011. — 20 с.
74. Ильясов, И.И. Структура процесса учения. — М.: МГУ, 1986. — С. 5-7; Маланов, С.В. Функциональная организация рефлексивных действий в контексте деятельностного и культурно-исторического подходов к анализу и объяснению психических явлений. // Актуальные проблемы психологического знания. — 2010. - № 1. — С. 17-18.
75. Ирба, О.С. Компетентностный подход как условие профессиональной социализации личности студентов-психологов. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 — педагогическая психология. — Курск, 2009. — 20 с.
76. Каланова, Ш.М. Информационные технологии персонификации в системе высшего профессионального образования. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. - Тараз, Республика Казахстан, 1999. — 39 с.
77. Калашникова, О.В. Психологические особенности развития педагогической рефлексии. // Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 - педагогическая психология. - Санкт-Петербург, 1999. - 205 с.
78. Караванова, Л.Ж. Профессионально-личностное развитие специалиста по социальной работе в период вузовского обучения. // Автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 — педагогическая психология. — М., 2012. — 43 с.
79. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников [Текст]: Под ред. Р.Е. Левиной. [Текст]. - М., Просвещение, 1971. - 67 с.
80. Кирбятьева, А.Е. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентами бакалавриата в педагогическом вузе. // Автореф. дис. ... магистра педагогики. — М., 2012. — 21 с.
81. Кирсанов, А.А. Индивидуализация обучения. — М., 1980. С. 138
82. Киселев, В.М. Организация персонифицированного профессионального образования средствами информационных технологий. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. — Якутск, 2012. 144 с.
83. Козин, А.М. Формирование культуры здоровья личности в современном образовании. // Здоровьесберегающее образование. — 2009. - № 1. — С. 42-43.
84. Кочергина, Г.Д. Организационно-педагогические условия взаимодействия субъектов образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. — Смоленск, 2006. — 20 с.

-
85. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1999.
 86. Кудинов, В.А. Построение информационной образовательной среды вуза на основе технологий управления знаниями. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования). — М., 2010. — 43 с.
 87. Кудрявцев, В.Т. Образование — «День сурка» или «разрыв шаблона»? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2012. - № 5(31). — С. 34-39.
 88. Лебедев, Е.В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. - Ярославль, 2009. — 22 с.
 89. Леонова, Е.Н. Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза. // Автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. — Хабаровск, 2010. — 21 с.
 90. Леонтьев, А.А. Образ в становлении и развитии деятельного субъекта и пространства его жизни. // Мир психологии. — 2009. - № 4. — С. 20.
 91. Леонтьев, А.Н. Философия психологии. — М.: МГУ, 1994. — С. 5-7.
 92. Лепский, В.Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2009. — 208 с.
 93. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания. — М.: Прометей, 1995. — 282 с.
 94. Ломов, Б.Ф., Сурков, Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. — М., 1998. — 158 с.
 95. Люсова, О.В. Цель как смысловая детерминанта настоящего в юношеском возрасте. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 - социальная психология. — Ярославль, 2007. — 21 с.
 96. Малькова, З.А., Современная школа США. М., 1971. - С. 258-261.
 97. Малинкин, А.Н. Полипарадигмальный подход в контексте интеллектуальной ситуации в России (Исследование по социологии знания) ЛОГОС 2 (47) 2005. С. 101.
 98. Магин, В.А. Формирование культуры здоровья в вузе. // Дис. ... канд. пед. наук 13.00.01: Общая педагогика. — Ставрополь, 1999. — 155 с.
 99. Макаев, В.В. Духовность как приоритетный фактор обеспечения безопасности страны. // Известия АПСН. — 2011. — XV. — С. 182-187.
 100. Маклашова, Ф.Г. Рефлексивный подход к организации профессионально-личностного саморазвития учителя в общеобразовательном учреждении. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. — Оренбург, 2008. — 22 с.
 101. Мамушин, В.Е. О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля» // Рус. яз. в шк. 1990. № 1. С. 45-49.
 102. Махов, А.П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. - Нижний Новгород, 2012. — 20 с.
 103. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб, 1999. — 22 с.
 104. Милинис, О.А. Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. — Казань, 2012. — 43 с.
 105. Миняева, Н.М. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. — Оренбург, 2011. — 43 с.
-

106. Митина, А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ. // Дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01- Общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2005. – 417 с.
107. Митрюшин, С.А. Жизненные цели студенческой молодежи как регулятор социального поведения. // Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 - М., 2008. - 237 с.
108. Митяева, А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. 43 с.
109. Мифтахова, Н.Ш. Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Казань, 2013. – 41 с.
110. Мкртчян, Н.М. Модульная организация педагогической практики как условие совершенствования педагогической культуры будущего учителя. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2007. – 20 с.
111. Молчанова, С.А. Развитие творческих способностей учащихся на занятиях изобразительным искусством в системе дополнительного образования. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
112. Москаленко, А.В. Становление субъектной позиции старшеклассников в условиях педагогического взаимодействия. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Смоленск, 2011. – 21 с.
113. Москальская, О.И. Грамматика текста. – М., 1981. – С. 33-37.
114. Мухаметзянова, Г.В. Формирование духовно-нравственной культуры молодежи – фактор устойчивого развития гражданского общества. // Известия АПСН. – 2011. – XV. – С. 306-310.
115. Мухаметзянова, Г.В. Формирование духовно-нравственной культуры молодежи – фактор устойчивого развития гражданского общества. // Известия АПСН. – 2011. – XV. – С. 306-310.
116. Назмутдинов, В.Я., Яруллин, И.Ф. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности. – Казань: ТРИ «Школа», 2013. – С. 274.
117. Нарочницкая, Е.А., Кузин, О.В. Британия как уникальная «историческая лаборатория» Западного мира. // Современная Великобритания. Реферативный сборник. М., 2002. – С. 5-6.
118. Национальная идея России. / Ред. С.С.Сулакшин. В 6-ти т. – М., 2012.
119. Нейман, Л.В. Анатомия. Физиология и патология органов слуха и речи [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. - 224 с.
120. Неймышев, А.В. Формирование навыков безопасного поведения в природных условиях через систему дополнительного образования. // Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (естествознание; уровень общего образования). - Екатеринбург, 2013. – 23 с.
121. Новикова Л.В. Развитие творческой деятельности обучающихся в процессе практического использования знаний истории художественно-промышленного образования. Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2007.
122. Новожилов, М.В. Совершенствование оказания образовательных услуг на основе управления корпоративными знаниями. // Автореф. дис. ... канд. экономических наук: 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством: экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами (сфера услуг). - Санкт-Петербург, 2013. – 20 с.
123. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением речи [Текст] / Под ред. С.А. Миронова. - М.: Просвещение, 1987. - 108 с.

124. Овчинников, Д.А. Формирование у старшеклассников опыта субъектного позиционирования в учебном процессе гимназии. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Ярославль, 2008. – 21 с.
125. Ольховская, Т.А. Становление субъектности студента университета. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Оренбург, 2007. – 39 с.
126. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. / А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Б.В.Зейгарник и др. // Вопросы психологии. – 1979. - № 4. – С. 45-67.
127. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 2003.
128. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. С.-Петербург: Изд. Дом «Питер», 2011.
129. Папуткова, Г.А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. - Нижний Новгород, 2008. – 43 с.
130. Педагогическая энциклопедия. М., 1965. Т. 2. С. 20.
131. Петровский, В.А. Идея свободной причинности в психологии личности. - В кн.: Психология личности в трудах отечественных психологов. - Спб.: Питер, 2002. (Серия «Хрестоматия по психологии»). - С.436-448.
132. Петровский, В.А. Идея свободной причинности в психологии личности. - В кн.: Психология личности в трудах отечественных психологов. - Спб.: Питер, 2002. (Серия «Хрестоматия по психологии»). - С.436-448.
133. Петровский, В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории. 2007 (сайт bim-bad.reality.ru/working ...).
134. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969. – С. 34-56.
135. Прижиленская, И.Б. Эволюция жизненного мира россиян в условиях трансформирующегося социума. // Автореф. дис. ... доктора социол. наук: 22.00.06 – Социология культуры, духовной жизни. – Ставрополь, 2008. – 43 с.
136. Приказ от 26.09.2012 г. № 5190/12 «О внесении изменений в список получателей гранта «Наш новый учитель» для привлечения в школу лучших выпускников ведущих, в том числе и непедагогических, вузов, молодых аспирантов и кандидатов наук, имеющих способности к учительской профессии" (22.11.2012 г.).
137. Проблемы научно-исследовательской деятельности преподавателя высшей школы. / И.Ф.Албегова, М.Н.Гаранина, Г.И.Ибрагимов, У.А.Казакова, В.В.Кондратьев, Ю.М.Кудрявцев, Л.В.Редин, В.Е.Уткин, Ю.В.Уткин; под ред. В.В.Кондратьева. – Казань: Редакционно-издательский центр, 2012. – С. 5.
138. Программы специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 2001.
139. Пьянин, В.С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. – М., 2010. – 26 с.
140. Райкина, Т.А. Оптимизация социокультурной среды как фактор формирования гуманистических ценностей студенческой молодежи. Дис. ... канд. пед. наук. — Барнаул, 2007.
141. Рапопорт, А.Д. Учебно-методический комплекс нового поколения как средство развития субъектной позиции учащихся. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. - Санкт-Петербург, 2012. – 21 с.
142. Российская газета. 24 июня 2013 г.

-
143. Ростовцева, В.М. Диверсификация как условие подготовки педагогических кадров высшей школы средствами языкового образования. // Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования. - Санкт-Петербург, 2005. – 425 с.
 144. Рудин, М.В. Компетентностный подход к организации спортивно-оздоровительной деятельности студентов в вузе. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Брянск, 2012. – 22 с.
 145. Рыжухина, И.Ю. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – М., 2012. – 42 с.
 146. Рябинова, Е.Н. Адаптивная система персонифицированной профессиональной подготовки студентов технических вузов. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Тольятти, 2010. – 40 с.
 147. Рябова, Т.В. Взаимосвязь антиципационной состоятельности и креативности у психически здоровых и больных шизофренией: кандидатская диссертация / Т.В. Рябова. – Казань, 2003. – 109 с.
 148. Сабитова, Л.Б. Формирование способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Самара, 2009. – 22 с.
 149. Савина, Е.А. Психологическое знание в системе субъектно-ориентированного обучения студентов. // Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. – М., 2001. – 427 с.
 150. Садыкова, С.А. Духовно-нравственное становление личности студента в процессе внеучебной деятельности. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. – Оренбург, 2012. – 22 с.
 151. Садыкова, Д.М. Становление и развитие педагогических технологий в системе высшего заочного образования. // Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2009. – 40 с.
 152. Самаль, Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Ярославль, 2008. – 23 с.
 153. Сидорова, А.А. Развитие адаптационного потенциала личности в процессе обучения в вузе. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 - психология развития, акмеология. – Саратов, 2009. – 21 с.
 154. Симакова, Е.Н. Формирование ноксологической компетентности студентов технического вуза – будущих специалистов в области обеспечения безопасности жизнедеятельности. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Шуя, 2010. – 22 с.
 155. Скрынник, И.К. Неформальное образование как средство повышения эффективности деятельности некоммерческих организаций [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.К. Скрынник. – Ставрополь, 2006. – 217 с.
 156. Слободчиков, В.И. Дошкольное образование – полигон для культурных проб ребенка. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. - № 4. – С. 12-13.
 157. Соболев, С.А. Ноксология. Часть 1. Основы ноксологии: учебное пособие / С.А.Соболев. – Вологда: ВоГТУ, 2012.
 158. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. — М., 2000.
 159. Старикова, О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Краснодар, 2011. – 43 с.
-

160. Стеценко, И.А. Педагогическая рефлексия (теория и технология развития). // Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. - Таганрог, 2006. - 381 с.
161. Строганова, А.Н. Индивидуально-ориентированное обучение студентов вуза при переходе на Федеральные государственные образовательные стандарты. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Санкт-Петербург, 2011. – 23 с.
162. Татарскина, Н. Модель организации воспитания духовно-нравственной культуры личности // Вестник высшей школы. — 2003. — № 10. — С. 54-56.
163. Теория и практика оценки уровня квалификации педагогических кадров в системе общего образования. // Круглый стол. – Казань: МО и Н РФ, КФУ, 2013.
164. Третьякова, Н.В. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях реализации компетентностного подхода. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2010. – 22 с.
165. Труфанов, Ю.Н. Дифференцированный подход к отбору содержания обучения студентов основам самообороны в вузах физической культуры. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. - Санкт-Петербург, 2012. – 22 с.
166. Трущенко, Е.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов. // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2009. – 168 с.
167. Тюлюбаев, А.Ю. Реализация социально-педагогического потенциала институтов гражданского общества в духовно-нравственном воспитании студентов гуманитарного вуза. // Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание, уровень профессионального образования). – М., 2011. – 23 с.
168. Узелевская, А.Э. Взаимосвязь прогностической (антиципационной) компетентности с клиническими формами, выраженностью и степенью компенсации личностных расстройств: автореферат кандидатской диссертации / А.Э. Узелевская. – Казань, 2002. – 25 с.
169. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990. - 192 с.
170. Учебно-оздоровительная система сохранения и восстановления здоровья детей в образовательных учреждениях Республики Татарстан. – М.-Казань, 2006. – 75 с.
171. Ушева, Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. – Новокузнецк, 2009. – 22 с.
172. Федорова, М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Орел, 2011. – 41 с.
173. Фейгенберг, И.М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / И.М. Фейгенберг, В.А. Иванников. – М.: МГУ, 1978. – 112 с.
174. Фельдштейн, Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования. // Вопросы воспитания. – 2011. - № 2. – С. 18-20.
175. Филатова, М.Н. Конструирование социокультурной среды вуза в условиях компетентностного подхода к образованию. // Автореф. дис. ... доктора социол. наук: 22.00.08 – социология управления. – М., 2012. – 42 с.

-
176. Хаирова, И.В. Коммуникативно-развивающая технология активизации речевой деятельности учителей татарских школ. // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2000. – 177 с.
 177. Халикова, Ф.Д. Профильное обучение в школе как стадия непрерывного образования (на примере дисциплин естественнонаучного цикла). // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2013. – 20 с.
 178. Харисов, Ф.Ф. Обращение к читателям журнала «Здоровьесберегающее образование». // Здоровьесберегающее образование. – 2009. - № 1. – С. 5.
 179. Царькова, К.М. Индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения педагогических дисциплин. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Ярославль, 2013. – 22 с.
 180. Шадриков, В.Д. Происхождение человечности. – М.: Логос, 1999. – С. 72-73.
 181. Шаронин, В.Ю. Компетентностный подход в формировании содержания и реализации дисциплин по выбору студентов в вузе. // Дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2005. - 165 с.
 182. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 45-57.
 183. Шелехова, Л.В. Личностно ориентированное обучение будущего учителя начальных классов в вузе решению сюжетных математических задач. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (математика). – Орел, 2009. – 42 с.
 184. Шерстобитов, А.Х. Персонифицированное обучение как фактор формирования обобщенных умений профессиональной деятельности студента. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Оренбург, 2011. – 21 с.
 185. Чанышева, Г.Г.. Формирование и развитие коммуникативных способностей будущих юристов. // Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. - Казань, 2005. - 522 с.
 186. Чошанов, М.А. Инженерия обучающихся технологий. / М.А.Чошанов. – М.: БИНОМ Лаборатория знаний, 2011. – С. 208-209.
 187. Щукина, Н.В. Развитие субъектной позиции будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. - Рязань, 2006. – 20 с.
 188. Энеева, Л.А. Становление этнокультурной идентичности субъектов образовательного процесса в учреждениях Северного Кавказа. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. - Санкт-Петербург, 2010. – 21 с.
 189. Юлдошев, У.Р. Таджикско-русское двуязычие как условие профессиональной подготовки студентов-медиков в вузах Таджикистана // Дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 - теория и методика обучения (по отраслям знаний). – Душанбе, 1999. – 257 с.
 190. Яковлева, И.А. Организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья студентов. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 - теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. – Красноярск, 2008. – 21 с.
 191. Ярошенко, С.Н. Роль здоровьесберегающих технологий в развитии конкурентоспособности студентов вуза. // Здоровьесберегающее образование. – 2009. - № 1. – С. 39.
 192. Ярычев, Н.У. Концепция развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации. // Дис. ... доктора пед. наук. – Челябинск, 2011. – 43 с.
-

Иностранные источники:

193. Arnold, "O. and Cambridge, their colleges etc." (Л., 1878).
194. Brodrick, "History of the university of O." (1886).
195. Clark, "Colleges of O. their histories and traditions" (Л., 1893).
196. Christine E. Sleeter, Multicultural Education as Social Activism. State University of New York Press 1996. P. 1.
197. Decade of Education for Sustainable Development (DESD) 2005-2014.
198. Demonstration of Formulae for True Measurement of Correlation» (журнал «American Journal of Psychology», 1907).
199. Informationen zu Schulbuchfragen. – Heft 17. – Berlin, 1978.
200. Lemen fuer die Arbeitswelt // Bildung und Wissenschaft. 1995. - N 4. - P. 2-32; McIntire J.A. How all middle-schoolers can be "gifted" // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 9. - P. 57-61.
201. Lyte, "History of the University of. O., to 1530" (1887).
202. Murray, G. Exploration in Personality", N.Y., 1938.
203. Murray, G. Toward a classification of interaction", in: "Toward a general theory of action", Cambridge, Mass., 1951.
204. Murray, G. Thematic Apperception Test: Manual", Cambridge, 1943.
205. Miller A. Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst: Eine Um- u. Fortschreibung - Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1997.
206. Norton R., Domen G. Gifted Children // The Elementary School J. -1984. - № 3. P. 298.
207. Plank S.B., MacIver D.J. Aiming poor urban kids toward college // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 6. - P. 34-36.
208. Programs for the gifted. // Phi Delta Kappan. 1998. - Vol. 79, N 10. - P. 735-763.
209. «Proof and measurement of association between two things» (журнал «American Journal of Psychology», 1904).
210. "Statutes made for the University of O. and for the Colleges and Halls therein by the University of O. Commissioners" (O., 1882).
211. Stedman, "O. its life and Schools" (Л., 1887).
212. "The historical register of the University of O." (Оксфорд, период.); "The student, handbook to the University and colleges of O."
213. The nature of intelligence and the principles of cognition, 2 ed., L., 1927.
214. The abilities of man, L., 1927: Creative mind, L., 1930.

Интернет-ресурсы:

215. Health and education center: MEDELLE. 2013.
216. Health and education center: MEDELLE. 2013.
217. info@adelanta.info
218. juniorbank.com.ua/blogs/post/1574
219. info@seminarium.ru (данные 2012).
220. Smith, "O. and her colleges" (1894).
221. Wikimedia Foundation, Inc.
222. www.ox.ac.uk

Содержание

Введение	3
Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	16
1.1. Персонификация образования в лучших университетах мира ...	16
1.2. Педагогическое мастерство преподавателя и степень творческой самореализации студента	40
1.3. Полипарадигмальный подход и развивающее обучение	50
Глава 2. НОКСОЛОГИЧЕСКИЕ И РЕФЛЕКСИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	57
2.1. Ноксологический компонент персонифицированного образования	57
2.2. Рефлексивный компонент содержания персонифицированного образования	71
2.3. Жизненная цель как релевантная характеристика персонифицированного образования	87
Глава 3. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	100
3.1. Духовно-нравственная культура как атрибут персонифицированного образования	100
3.2. Индивидуализация обучения как форма персонификации образования	110
3.3. Феномены субъектности и субъектной позиции обучающихся	119
Глава 4. ФОРМЫ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	153
4.1. Неформальное образование в системе персонификации профессиональной подготовки	153
4.2. Антиципация в структуре персонификации высшего образования	158
4.3. Личностно ориентированный подход к развитию учебной самостоятельности	165
Глава 5. ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	179
5.1. Компетентностный подход как условие персонификации высшего образования	179
5.2. Проектирование персонифицированной системы образования	195
5.3. Педагогическое руководство и тьюторство в системе персонифицированного образования	213
Глава 6. МОДЕЛЬ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ	228
6.1. Реализация персонифицированной модели обучения	228
6.2. Проверка эффективности персонифицированной системы обучения	263
Заключение	275
Список использованной литературы	280

Монография

Габдулхаков Валерьян Фаритович

**ПЕРСНИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ:
компоненты педагогической технологии**

Рисунки В.Ф.Габдулхакова

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Усл. печ. л. 17,8. Уч.-изд. л. 15.0.

Тираж 500 экз.